

KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULU

”Eskarilaisten leikkejä”

Toiminnalliset työmenetelmät haastavien nuorten parissa

Trast Johanna & Vilmi Karoliina

Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö
Yhteisö – ja perusturvatyö
Sosionomi (AMK)

KEMI 2010

Tekijät: Trast, Johanna & Vilmi, Karoliina

Opinnäytetyön nimi: ”Eskarilaisten leikkejä”: toiminnalliset työmenetelmät haastavien nuorten parissa

Sivuja (+liitteitä): 61 (+ 4)

Opinnäytetyön kuvaus:

Opinnäytetyömme tarkoitus oli kokeilla, kuinka toiminnalliset menetelmät sopivat työskentelyyn haastavasti käyttäytyvien nuorten kanssa. Tutustuimme erilaisiin toiminnallisiin työmenetelmiin ja toteutimme näitä menetelmiä käytännössä, vetämällä toiminnallista kerhoa Joustava perusopetus (JOPO) koululuokassa. Opinnäytetyössämme näkyy selkeästi sosiaalipedagoginen työote, joka on kulkenut mukamme koko opinnäytetyöprosessin ajan.

Teoreettinen ja käsitteellinen esittely:

Työmme teoriaosiossa käsittelemme sosiaalipedagogista viitekehystä, nuoruuden kehitysvaihetta, sekä nuorten haastavaa käyttäytymistä. Esittelemme myös Joustavan perusopetuksen (JOPO) toimintaa ja tavoitteita, sekä opiskelua JOPO – luokassa.

Metodologinen esittely:

Opinnäytetyömme on toiminnallinen ja tutkimusmenetelmänä olemme käyttäneet toimintatutkimusta. Työssämme tulee hyvin esille toimintatutkimukselle ominainen kriittinen pohdinta ja toiminnan arviointi. Käytämme opinnäytetyössämme laadullista eli kvalitatiivista sekä kuvailevaa tutkimusotetta.

Keskeiset tutkimustulokset:

Toiminnallisten menetelmien kirjo on hyvin laaja. Eri kohderyhmille löytyy paljon harjoituksia. Onkin tärkeää, että toimintaa suunniteltaessa harjoitukset valitaan kohderyhmää ajatellen ja ne osat haastavuudeltaan eritasoisia. Haastavasti käyttäytyvien nuorten toiminnan ohjaaminen vaatii jämäkkyyttä, mutta myös joustavuutta ja spontaaniutta. Tärkeintä on antaa nuorille mahdollisuus osallistua toimintaan, vaikka he eivät heti toimintaan mukaan lähtisikään.

Johtopäätökset:

Toiminnalliset menetelmät sopivat hyvin haastavasti käyttäytyvien nuorten kanssa tehtäviksi. Tulee kuitenkin muistaa, että harjoituksia on muokattava aina kohderyhmälle sopiviksi. Ohjaustilanteissa tulee säilyttää herkkyys, jotta kykenee huomioimaan pienimmätkin tilanteet. Mielestämme toiminnallisten menetelmien onnistunut käyttö vaatii, että niihin osallistutaan vapaaehtoisesti, jolloin osallistujat hyötyvät niistä kaikkein eniten. Työmme toimii myös ohjekirjana ryhmätoiminnan ohjaajille, sillä se sisältää paljon erilaisia menetelmiä, joita voi käyttää useiden eri kohderyhmien kanssa.

Asiasanat: ryhmätoiminta, toiminnalliset menetelmät, työmenetelmät

Authors: Trast, Johanna & Vilmi, Karoliina

Title: "Games for pre-schoolers" : functional working methods with challenging youngsters

Pages (+appendixes): 61 (+ 4)

Thesis description:

The purpose of our thesis was to experiment how the functional methods work with youngsters with challenging behaviour. We familiarized ourselves with different kinds of functional working methods and put these methods in practice. We held a functional club for a class in the comprehensive school called Joustava perusopetus (JOPO) (flexible basic education). We had a social pedagogical approach throughout the thesis project.

Theoretical summary:

In the theoretical part we discuss social pedagogy, youth as a developmental phase and also the challenging behaviour of young people. We also explain what Joustava perusopetus is and what kind of curriculum they have.

Methodological summary:

Our thesis is functional and we have used action research as our research method. We adduce the characteristic features of action research by considering and estimating the activity very critically. We have also adopted the qualitative and descriptive research methods.

Main results:

There are lots of functional methods for different target groups. So it is really important to choose the exercises by target group. The exercises include different levels of challenge. Working with challenging young people you need assertiveness, flexibility and spontaneity. It is important to give the youngsters an opportunity to participate even if the youngsters would not like to do it at first.

Conclusion:

Functional methods work really well with young people whose behavior is challenging. The exercises should, however, be adapted to fit the target group. When guiding the functional exercises the instructor has to keep up the sensitivity. It is important to notice all the small things so it is easier to handle the situation. We think that successful use of functional methods is all about voluntary participation. That is how the participants benefit the most from the activity. Our thesis is also a manual for those who are working with groups. It contains several different working methods which can be used with different target groups.

Keywords:

working with groups, functional methods, working methods

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

JOHDANTO	6
1 METODOLOGIA	8
1.1 Toiminnallinen opinnäytetyö	8
1.2 Toimintatutkimus	9
1.3 Sosiaalipedagoginen viitekehys	11
2 KOHDERYHMÄ	14
2.1 Nuoret.....	14
2.2 Nuorten haastava käyttäytyminen	16
2.3 JOPO – Joustava perusopetus	17
2.4 Opiskelu JOPO-luokassa.....	18
3 TOIMINNAN MENETELMÄT, TEEMAT JA TAVOITTEET	20
3.1 Toiminnalliset menetelmät.....	20
3.2 Toiminnan teemat.....	25
3.3 Toiminnan tavoitteet	27
4 TOIMINTAKERTOMUS	30
4.1 Toiminnan aloitus	30
4.2 Ensimmäinen kerta: Tutustuminen	31
4.3 Toinen kerta: Verkostokartta.....	34
4.4 Kolmas kerta: Erilaisuus	36
4.5 Neljäs kerta: Pähitteet.....	37
4.6 Viides kerta: Minäkuva	39
4.7 Kuudes kerta: Toiveet	41
5 PALAUTE	42
6 TOIMINNAN ARVIOINTIA	46
6.1 Toiminnallisten menetelmien arviointi	46
6.2 Oppilaat ryhmätoiminnan osana	49
6.3 Ryhmänohjaustaitojen arviointi	52
7 POHDINTA	57
LÄHTEET.....	59
Liite 1	62

Liite3	64
Liite 4	65

JOHDANTO

Olimme innoissamme opinnäytetyön alkuvaiheilla, koska pääsimme toteuttamaan omia mielenkiinnon kohteitamme. Halusimme tehdä toiminnallisen opinnäytetyön, jotta pääsisimme kokeilemaan käytännössä opintojemme aikana hankittuja työmenetelmiä. Meille molemmille oli tärkeää päästä näkemään ja kokeilemaan, kuinka harjoitukset toimivat erilaisessa ympäristössä. Toiminnallinen opinnäytetyö on meille juuri oikea työtapa, sillä koemme oppivamme käytännön kautta paremmin. Käytännön kokemukset jäävät helpommin mieleen ja opettavat myös enemmän, sillä niissä pääsee itse osallistumaan ja toimimaan. Toiminnallisuus antaa mahdollisuuden hioa omia ryhmänohjaustaitoja ja ongelmanratkaisukykyä, sillä tilanteet muuttuvat kokoajan. Meille oli myös hyvin tärkeää nähdä, kuinka pärjäämme ryhmänohjaustilanteissa ja millaiset ryhmänohjaustaidot meille on kehittynyt koulutuksen aikana.

Aloitimme toiminnan JOPO -luokan nuorten kanssa huhtikuussa 2010. Kokoonnuimme kerran viikossa ja tapaamisia kertyi kuusi kappaletta. Ryhmä koostui 11 nuoresta, joista kaksi olivat tyttöjä ja loput yhdeksän olivat poikia. Nuoret olivat iältään 12–16 –vuotta ja suurin osa heistä oli yläasteikäisiä. Luokan opettaja antoi meille vapaat kädet suunnitella ryhmän toimintaa. Olimme iloisia, että saimme luoda raamit toiminnalle itse, mutta oli myös tärkeää huomioida oppilaiden toiveet ja varasimmekin niitä varten oman toimintakerran. Teimme alussa toimintasuunnitelman, jossa joka kerralle oli tiukka aika-taulu ja teema, joiden ympärille toiminta rakentuisi. Ensimmäisen kerran jälkeen kuitenkin huomasimme, että meidän täytyisi muuttaa alkuperäistä suunnitelmaa joustavammaksi ja ryhmälle sopivammaksi. Päätimme käsitellä alkuperäisiä teemoja enemmän keskustelun kuin leikkien ja pelien kautta. Ryhmä ei halunnut heidän sanojensa mukaan ”eskarilaisten leikkejä”. Mielestämme oppilaiden keksimä letkautus kuvaa mainiosti opinnäytetyöprosessiamme ja halusimmekin nimetä työmme sen mukaisesti.

Meille oli tärkeää, että menisimme JOPO – luokkaan tasa-arvoisina oppilaiden kanssa, emmekä missään nimessä halunneet olla ”pomottajia”, vaikka ohjasimmekin ryhmätointa. Meidän molempien mielestä toiminnan tulisi perustua vapaaehtoiseen osallistumiseen, koska halusimme luoda rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin. Halusimme, että tapaamiskerrat poikkeaisivat radikaalisti koulun ilmapiiristä ja toimintamalleista, joihin nuoret olivat tottuneet. Tämän takia tapaamiskerrat olivat vaihtelevia ja etukäteen

emme voineet ennustaa miten toiminta tulisi onnistumaan. Jouduimme usein toimintakertojen aikanakin muuttamaan suunnitelmia ja mukautumaan sen hetkiseen tilanteeseen. Oppilaiden innostaminen ja toimintaan mukaan saaminen oli haastavaa, koska heidän keskittymistä vaikeuttivat mieltä askarruttavat asiat ja ”nälän kurniminen” vatsassa.

Opinnäytetyömme alussa tutustumme työmme metodologiaan ja avaamme toiminnallisen opinnäytetyön, sekä toimintatutkimuksen käsitteitä. Tässä osiossa käsittelemme myös sosiaalipedagogista viitekehystä, joka toimii työmme punaisena lankana. Olemme molemmat omaksuneet sosiaalipedagogisen ajattelumallin opiskelun aikana, joten ryhmätoiminnassamme näkyy hyvin selvästi erilaisia sosiaalipedagogisia ajattelumalleja. Teoriaosiossa tarkastelemme nuorten kehitysvaiheita, sekä haastavan käyttäytymisen piirteitä ja siitä aiheutuvia tilanteita. Kerromme myös joustavan perusopetuksen toimintaideasta ja opiskelusta JOPO -luokassa. Ennen toimintakertomusta käymme läpi toimintamme työmenetelmiä, teemoja ja tavoitteita, jotka luovat perustan toiminnalle. Opinnäytetyömme loppuvaiheilla käymme läpi saatua palautetta ja arvioimme ryhmän, sekä meidän toimintaa tapaamisten aikana.

1 METODOLOGIA

1.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Toiminnallinen opinnäytetyö on yksi ammattikorkeakoulun opinnäytetyön muoto. Toiminnallinen opinnäytetyö tavoittelee ammatillisessa kentässä käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä. Toteutustapana voi olla koulutusalaista riippuen esimerkiksi ohje, opastus, tai tapahtuman toteutus. Toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistyvät käytännön toteutus ja raportointi tutkimusviestinnän keinoin. Opinnäytetyön prosessin aikana toiminta ja kirjoittaminen ovat vuorovai-
kutuksessa keskenään. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.)

Toiminnallisen opinnäytetyön alussa on hyvä tehdä työ- tai toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelman tulee vastata kysymyksiin: mitä tehdään, miten tehdään ja miksi tehdään. Suunnitelman avulla opinnäytetyön ideat ja tavoitteet selkiytyvät. On tärkeää myös pohtia, kuinka ideat ja tavoitteet saavutetaan ja miten realistinen suunnitelma on. Toimintasuunnitelmaan liitetään myös hahmotelma aikataulusta, josta nähdään opinnäytetyön eteneminen. Tämä auttaa opiskelijaa pysymään aikataulussa. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.)

Toimintasuunnitelmamme pohjana olivat toiminnan teemat ja tavoitteet. Jouduimme pohtimaan tavoitteiden realistisuutta useaan otteeseen, koska halusimme, että me ja oppilaat kokisimme onnistumisen tunteita. Tavoitteiden asettaminen oli hankalaa myös sen takia, että emme tunteneet ryhmää entuudestaan, emmekä tienneet kuinka aktiivisia oppilaat olisivat. Toimintasuunnitelmamme sisälsi aikataulun, joka asetti ajalliset rajat toiminnalle. Aikataulun takia jouduimme karsimaan toimintaa ja osa harjoituksista jäikin tekemättä. Toimintakertojen tarkka aikataulutus oli hankalaa, koska emme osanneet arvioida tarkkaan kuinka pitkään harjoitusten parissa aikaa kuluisi.

Opinnäytetyöprosessi on pitkä, joten toiminnan aikana on hyvä kirjoittaa päiväkirjaa, jotta tapahtumat eivät unohtuisi. Päiväkirjaan voi kuvata prosessin kulkua, esimerkiksi ideoiden tai tavoitteiden muutoksia, mutta kirjata ylös myös toimeksiantajan tai ohjaajan kanssa käytyjä keskusteluja, sekä muita keskeisiä asioita prosessin aikana. Opinnäy-

tetyön raportin kirjoittaminen pohjautuu päiväkirjaan, joten on tärkeää kirjoittaa muistiin mahdollisimman paljon ja tarkasti. (Vilkka & Airaksinen 2003, 9.)

Meidän opinnäytetyöprosessimme aikana oli erittäin tärkeää pitää oppimispäiväkirjaa, jonka avulla pystyimme palaamaan takaisin toimintaan opinnäytetyötä kirjoittaessamme. Kirjoitimme päiväkirjaa yhdessä, aina jokaisen toimintakerran jälkeen. Mielestämme oli järkevää kirjoittaa toimintakerrasta heti sen päättymisen jälkeen, sillä tapahtumat olivat vielä muistissa tuoreeltaan ja pienetkin asiat siirtyisivät paperille. Toimintakertojen jälkeen tunteet saattoivat olla pinnassa ja meidän piti hillitä itseämme, jotta tapahtumat siirtyisivät paperille objektiivisesta näkökulmasta katsottuna.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen oli meille hyvä keino purkaa toimintakerran jälkeisiä tunteita. Samalla kävimme läpi erilaisia tilanteita ja arvioimme omia ohjaustaitoja. Oppimispäiväkirjaan kirjasimme toimintakertojen kulun, omat tunnetilamme ja tärkeitä huomioita oppilaiden käytöksestä. Laitoimme ylös, kuinka harjoitukset olivat toimineet ja miten oppilaat ottivat ne vastaan. Usein kirjasimme ylös myös muita mieleen tulleita asioita, kuten oppilaiden väliset ristiriidat ja ehdotuksia tulevien kertojen toiminnasta.

1.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus on hyvin suosittu tutkimusmenetelmä sosiaalitieteissä ja vuosituhanen vaihteessa sen suosio kasvoi entisestään (Heikkinen & Huttunen & Moilanen 1999, 15). Varsinkin sosiaali- ja terveysalalla tämä vaativa, mutta palkitseva tutkimusmetodi on paljon pidetty (Blaxter & Hughes & Tight 2006, 69). Osasyynä toimintatutkimuksen suosioon on todennäköisesti sen yhteisöllinen näkökulma, joka sisältää moraalisen ja eettisen sitoutumisen sosiaalisen todellisuuden parantamiseksi (Hämäläinen & Kurki 1997, 46). Toimintatutkimuksen perusoletuksena on, että pelkkä sanallinen ja kirjallinen suunnittelu eivät riitä, vaan muutoksen aikaan saamiseen tarvitaan toiminnallisia kokeiluja (Kuula 1999, 219). Tämän takia meidän kiinnostuksemme heräsi kyseistä tutkimusmetodia kohtaan.

Tutkimus pyrkii aktivoimaan yksilöitä ja samalla tarkastelee heidän toimintaansa yhteisön jäsenenä (Heikkinen ym. 1999, 33 & 63). Ryhmän jäsenet ovatkin toiminnassa mukana aktiivisesti ja he toimivat itse tutkijoina, tavoitteiden asettamisesta toiminnan arvi-

ointiin saakka. Varsinaiset ”ammattitutkijat” ovat ennemminkin kirjureita ja toiminnan koordinaattoreita. (Hämäläinen & Kurki 1997, 45–46.) Onnistuimme osittain ottamaan JOPO -luokan oppilaat mukaan tutkimukseen. Toiminnan alussa annoimme heille mahdollisuuden suunnitella ja ehdottaa sellaista toimintaa, jota se haluaisivat tehdä. Pyrimme myös parhaamme mukaan toteuttamaan nämä toiveet. Huomioimme oppilaat myös toiminnan loppupuolella, sillä he saivat arvioida toimintaa ja antaa meille palautetta. Meidän roolimme pelkkinä kirjureina ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä luokkaa tuli viedä eteenpäin hyvin aktiivisesti.

Toimintatutkimus on holistinen, eli kokonaisvaltainen tutkimusmetodi, joka etsii ja kehittää uusia käytännön ratkaisuja ja tietotaitoa (Blaxter ym. 2006, 67). Toimintatutkimus ei ole perinteinen tutkimusmetodi, vaan tietynlainen tapa orientoitua tutkimukseen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 45–46.) Se on siis lähestymistapa, joka ei ole kiinnostunut siitä, miten asiat ovat, vaan siitä, miten niiden tulisi olla. Tämä näkyy toiminnan ja tavoitteiden jatkuvana pohdintana, sekä kehittämisenä. (Heikkinen ym. 1999, 21 & 45.) Suurin syy siihen, miksi me valitsimme toimintatutkimuksen, on sen käytännölläheisyys ja pyrkimys toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. Toimintakertojen aikana me jouduimme muokkaamaan toimintaa ja kehittämään sitä ryhmän toiveita ja tarpeita vastaavaksi.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tuottaa näkökulmia molemmille osapuolille ja muuttaa asioita, sekä tilanteita tasa-arvoisemmiksi (Blaxter ym. 2006, 67). Toimintatutkimus tarjoaa uudenlaista ymmärrystä ja totuttujen tapojen kyseenalaistaminen kehittää tutkijan ammatillisuutta, sekä tukee omakohtaista käytännönteoriaa (Heikkinen ym. 1999, 25 & 64). Mielestämme tapaamiskerrat JOPO -oppilaiden kanssa olivat opettavaisia molemmille osapuolille. Oppilaat pääsivät kurkistamaan meidän maailmaamme ja samalla pohtivat omaa elämänkatsomustaan. Heillä oli mahdollisuus päästä jakamaan mielipiteitä luokan kesken ja oppia kuuntelemaan muiden näkökulmia. Me koimme toiminnallisuuden hyödylliseksi oman ammattitaidon kannalta. Toimintakerrat ja niiden aikana koetut tilanteet ja tapahtumat ovat olleet hyvin opettavaisia, eikä niistä saatua hyötyä pysty korvaamaan pelkällä teorian tiedolla.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää toimivatko sosiaalialan toiminnalliset työmenetelmät haastavasti käyttäytyvien nuorten kanssa. Tutkimuskysymyksemme sisältää useampia pienempiä kysymyksiä. Mitä tulisi ottaa huomioon toimintaa suunniteltaessa?

Miten valmiin ryhmän olemassaolo vaikutti toiminnan suunnitteluun ja ryhmän toimintaan? Miten luodaan osallistava ja luottamuksellinen ilmapiiri koulu yhteisössä? Miten toimintaa pystytään arvioimaan objektiivisesti? Tutkimuksemme herättää todennäköisesti myös lisää kysymyksiä, joita pohdimme opinnäytetyössämme. Toimintatutkimuksen tavoitteena on tuottaa kokemuksia kaikille osallistujille. Sen tarkoituksena ei ole tuottaa faktatietoa, koska tulokset syntyvät havainnoinnin pohjalta.

1.3 Sosiaalipedagoginen viitekehys

Sosiaalipedagogiikka käsitteenä, on vaikeaa määritellä, koska tulkintoja on monia. Kuitenkin sosiaalipedagogiikan perimmäisenä tarkoituksena on etsiä ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin ja niiden ennaltaehkäisemiseen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13.) Sosiaalipedagogiikassa ihanteena on teorian ja käytännön toisiaan hedelmöittävä vuorovaikutus (Hämäläinen & Kurki 1997, 11). Keskeisiä periaatteita sosiaalipedagogisessa toiminnassa ovat ihmisten aktivointi, yhteenkuuluvuuden vahvistaminen ja yhteisvastuun lujittaminen (Hämäläinen & Kurki 1997, 23).

Sosiaalipedagogiikka perustuu dialogiin, jonka lähtökohtana on vastavuoroisuus (Mönkkönen & Nurro & Väisänen 1999, 24). Toiminta siis pohjautuu vuorovaikutukseen ihmisten välillä ja siihen, että he osallistuvat itse kaikkiin toimintaprosessin vaiheisiin (Hämäläinen & Kurki 1997, 49). Dialogissa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja edistävät muutosta toisissaan. Toiminnan ohjaajien tehtävänä on olla osallistumisen mahdollistajina, sekä joustaa ja muuttaa suunnitelmia tavoitteiden saavuttamisen hyväksi ja kunnioittaa ihmisen itsemääräämisoikeutta. Toimintaa voidaan toteuttaa yksilön, ryhmien, yhteisön tai yhteiskunnan tasolla ja se kattaa ennaltaehkäisevän ja korjaavan työn alueet. Toiminta-alue on laaja, joten toimintamenetelmiä on runsaasti. (Hämäläinen & Kurki 1997, 49.)

Sosiaalipedagogiselle toiminnalle on ominaista: innovatiivisuus, joustavuus ja kyky muutokseen. Samalla se sisältää vaaran, että toiminta syntyy hetken mieltäjohteista, eikä toiminnan tarkoitusta pystytä perustelemaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 49.) Sosiaalipedagoginen toiminta edellyttää aina työmenetelmien kehittämistä ja niiden kriittistä tarkastelua. Sosiaalipedagogiikan työmuotoja voivat olla esimerkiksi erilaiset toiminnalliset pedagogiat ja terapiat, yhteisökasvatus, pedagoginen ryhmätyö, sekä yksilö- ja per-

heneuvonta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 19.) Kaikille näille työmuodoille yhteinen perusajatus on asiakaskeskeisyys (Hämäläinen & Kurki 1997, 49). Toimintaperiaatteena on soveltaa ja kehittää työskentelytapoja erilaisiin ongelmiin ja ongelmaryhmille sopiviksi. Työn sisältö ja muoto määrittyvät kohderyhmän ja ongelman perusteella. (Hämäläinen & Kurki 1997, 19.)

Sosiaalipedagogiikka tarjoaa kasvatuksellisen näkökulman, kun tavoitteena on korjata esimerkiksi yksilöiden sopeutumattomuutta, suojella lapsuuden kehitystä ja orientoida nuorisoa yhteiskuntaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 191–192). Sosiaalipedagogiikka on sosiaalisen kasvatuksen oppi ja sen tarkoituksena on auttaa ihmistä kasvamaan omaksi persoonakseen ja yhteisön toimivaksi jäseneksi (Hämäläinen & Kurki 1997, 188). Tiivistettynä, sosiaalipedagoginen toiminta on kasvattamista yhteisöä varten, yhteisössä ja yhdessä yhteisön kanssa, unohtamatta kuitenkaan yksilön asemaa (Hämäläinen & Kurki 1997, 37).

Sosiaalipedagogiikan toteuttajana voi olla esimerkiksi henkilö, joka kykenee käyttämään tekniikoita ja metodeja, jotka auttavat tukemaan persoonallista kehittymistä, sosiaalista kypsymistä ja itsenäisyyttä (Hämäläinen & Kurki 1997, 177). Työntekijältä sosiaalipedagogisten työmenetelmien käyttö vaatii tarkkaa perehtymistä toimintaan, sekä menetelmien kriittistä arviointia ja tarkastelua (Hämäläinen & Kurki 1997, 18). Sosiaalipedagogiikalle on keskeistä se, että toimitaan kentällä eikä toimistoissa (Hämäläinen & Kurki 1997, 192).

Sosiaalipedagogisen toiminnan arviointi on kokonaisvaltaista ja tulkitsevaa. Arvioija ei voi olla neutraali, sillä hän on sitoutunut toimintaan omalla persoonallaan. Arviointia on tärkeää tehdä prosessin aikana ja sen jälkeen. Prosessin aikana arviointi pyrkii tukemaan muutoksia ja päämääränä on saavuttaa parempia tuloksia. Arvioinnin tuloksissa ei huomioida vain lyhyen tähtäimen näkyviä tuloksia, vaan tarkoituksena on pohtia vaikutuksia myös pidemmällä aikavälillä. Projektin tehokkuuden tarkastelu ei ole ensisijaista, vaan arvioinnin tarkoituksena on tutkia toiminnan vaikutuksia yksilön elämänlaadun parantamiseksi. Toimintaan osallistujat ovat aina mukana arvioinnissa ja sen eri vaiheissa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 53–54.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on yksi sosiaalipedagogiikan muoto ja se pyrkii tavoittelemaan yksilön tai yhteisön asenteiden tai vuorovaikutuksen muutosta. Innostamisen

tarkoituksena on lisätä ihmisten välistä tasa-arvoa, sosiaalista kommunikaatiota, sekä tukea ihmisten kasvua aktiivisiksi toimijoiksi sekä omassa että yhteisön kehityksessä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 202–203.) Sosiokulttuurinen innostaminen kannustaa aloitteellisuuteen ja osallistumiseen yhteiskunnassa. Toiminta perustuu aina ihmisten vapaaehtoisuuteen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 204.) Innostamisen tavoitteena on antaa jokaiselle ihmiselle mahdollisuus löytää itsensä ja osallistua ryhmän ja yhteisön toimintaan. Tavoitteena on myös innostaa uusien ihmissuhteiden syntymiseen välittämättä toisen ihmisen uskonnosta, arvoista tai taustasta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 205.)

Sosiaalipedagogiikalle luonteenomainen tutkimusmetodi on toimintatutkimus, sillä niillä on paljon yhteisiä piirteitä. Molemmat sisältävät niin sanotun ”toivon ulottuvuuden”, jossa uskotaan parempaan huomiseen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 46.) Toimintatutkimuksella ja sosiaalipedagogiikalla on yhteistä myös se, että tutkija toimii yhdessä toimintaan osallistuvien kanssa ja auttaa heitä etsimään ratkaisuja. Päättävänä tavoitteena on auttaa osallistujia kehittämään ja arvioimaan omaa toimintaansa. (Mönkkönen & Nurro & Väisänen 1999, 40.) Tutkijan onkin luotava toiminnalle sellaiset puitteet, että osallistujilla on mahdollisuus pyrkiä muutokseen.

Sosiokulttuurinen innostaminen täyttää toimintatutkimuksen tunnusmerkit, vaikka toimintatutkimus ei alun perin liittynyt millään tavalla innostamiseen (Hämäläinen & Kurki 1997, 223). Toimintatutkimuksessa kuitenkin ilmenee yhtäläisyyksiä sosiokulttuurisen innostamisen kanssa. Molemmat nostavat osallistujat keskeiseen merkitykseen ja korostavat erilaisia sosiaalisen toiminnan muotoja. (Hämäläinen & Kurki 1997, 46.) Sosiokulttuurinen innostaminen ja toimintatutkimus tarkastelevat toimintaa kriittisesti ja pyrkivät parantamaan sen hetkisiä käytäntöjä (Hämäläinen & Kurki 1997, 223).

Sosiaalipedagoginen viitekehys tukee tutkimusmetodiamme, sillä niillä on paljon yhteisiä pyrkimyksiä. Tärkeimpinä näistä pyrkimyksistä pidämme toiminnan kehittämistä, sen kriittistä arviointia ja tutkijan omaa osallistumista toimintaan. Mielestämme toimintaa ei kyetä kehittämään ulkoisesti, vaan on hyvin tärkeää, että tutkija itse osallistuu siihen. Näin hän näkee kaikkein parhaiten mahdolliset kehityskohteet ja pystyy vastaamaan toimintaan osallistuvien tarpeisiin. Meidän tutkimustyötämme helpotti suunnattomasti se, että meillä oli hallussamme teoriapohja sosiaalipedagogiikasta. Hyödynsimme sosiaalipedagogiikan teoriaa jo tutkimuskysymysten asettelussa ja pohdimme täyttääkö toimintamme toimintatutkimuksen kriteerit.

2 KOHDERYHMÄ

2.1 Nuoret

Ihminen kehittyy koko elämänsä ajan kolmella eri tasolla; fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisella. Kehitys on kokonaisvaltaista, eli holistista. Tämä tarkoittaa sitä, että kehitys on riippuvainen jokaisesta kolmesta osatekijästä. Psyykkiset muutokset ovat riippuvaisia fyysisistä muutoksista ja sosiaaliset muutokset ovat kytköksissä psyykkisiin muutoksiin. (Anttila & Eronen & Kallio & Kanninen & Kauppinen & Paavilainen & Salo 2007, 13.) Ihmisen elämänkaari voidaan jakaa kuuteen eri kehitysvaiheeseen. Nämä vaiheet ovat vauvaikä, leikki-ikä, kouluikä, nuoruusikä, aikuisuus ja vanhuus. Ikäkausille on omat kehitystehtävänsä, sillä ympäristön ja oman kehon muuttuessa täytyy myös omaa toimintaa muuttaa, jotta ihminen kykenee sopeutumaan uuteen tilanteeseen. (Anttila & ym. 2007, 17–18.)

Nuoruusikä on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen (Anttila & ym. 2007, 18). Tällöin nuoren keho muuttuu, hän itsenäistyy ja etäänny vanhemmistaan, muodostaa oman minäkuvansa, sekä alkaa ottaa vastuuta itsestään. Fyysiset muutokset johtuvat hormonitoiminnan muutoksista, jolloin nuoren kasvu kiihtyy ja kehon mittasuhteet muuttuvat aikuisemmaksi. Näiden ulkoisten muutosten vuoksi nuoren sisäinen maailma mullistuu ja hän joutuu muodostamaan uuden kuvan itsestään. (Anttila & ym. 2007, 126- 127.) Nuori elää ristiriitojen keskellä ja saattaa kokea paljon pettymyksiä huomattaessaan, ettei pystykään hallitsemaan kaikkea.

Tämän seurauksena nuoren mieli on useasti kuin tuuliviiri. Iloinen ja onnellinen nuori voi hetkessä muuttua kiroilevaksi hirviöksi. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että kiukunpurkaukset johtuvat kiihtyneestä hormonitoiminnasta ja isoista muutoksista. Nuori tuntee muutosten keskellä olonsa hämmentyneeksi, kun ei tunne itseään enää lapseksi, eikä kuitenkaan vielä aikuiseksikaan. (Airola & Tarsalainen 2005, 20–21.) Nuori kuitenkin pyrkii pois lapsuudesta, keinolla millä hyvänsä. Hän haluaa unohtaa kaiken, mikä liittyy lapsuuteen ja suuntaa mielenkiintonsa kohti aikuisuutta.

Identiteetin muodostuessa nuoren minäkuva monipuolistuu ja ihanneminä rakentuu täysin uudelleen. Nuori miettii minäkuvaansa eri näkökulmista. Hän pohtii reaalinäkökuvaansa, eli millainen hän on omasta mielestään. Normatiivista minäkuva, joka pohjautuu siihen, millaisena muut hänet näkevät. Nuori myös miettii millainen hän haluaisi olla eli luo itselleen ihanneminäkuvan. (Aho & Laine 1997, 17–20.) Kaikkein tärkeintä on, että nuori osaa hyväksyä oman itsensä, eikä aseta ihannettaan liian korkealle. Kun nuori on sinut itsensä kanssa, hän löytää paikkansa yhteiskunnassa ja voi hyvin. (Anttila & ym. 2007, 139–141.) Murrosiässä onkin tärkeä tukea nuorta ja hyväksyä hänet omana itsenään, sekä auttaa nuorta vahvistamaan identiteettiään. (Airola & Tarsalainen 2005, 130).

Nuoruus muuttaa myös yksilön sosiaalista ympäristöä (Anttila & ym. 2007, 136). Itsenäistyminen ei tarkoita suhteiden katkaisemista vanhempiin, vaan suhde vanhempiin hiukan etäännyttyy ja muuttuu aikaisempaa tasavertaisemmaksi. Hyvä suhde vanhempiin lisää nuoren mahdollisuuksia menestyä ihmissuhteissa ja kouluelämässä. (Anttila & ym. 2007, 136–137.) Nuori odottaa saavansa vanhemmilta tukea ja kannustusta, vaikkei hän sitä myöntäisikään suoraan (Sinkkonen 2010, 57). Vanhempien tuki vaikuttaa nuoren minäkäsitykseen ja itsetuntoon positiivisesti ja kannustavasti. Läheiset ja luottamukselliset suhteet vanhempiin tarjoavat mahdollisuuden kokeilla omia rajojaan turvallisessa ympäristössä. (Anttila & ym. 2007, 136–137.)

Vanhemmilta saatu tuki, ei kuitenkaan riitä vahvistamaan nuoren itsetuntoa tarpeeksi, vaan hän tarvitsee arvostusta ja hyväksyntää myös ystäviltään (Sinkkonen 2010, 57). Suhde ikätovereihin tiivistyy ja lähentyy, sillä nuori hakee ystävistään yhteenkuuluvuuden tunnetta, läheisyyttä ja ymmärrystä. Yhteenkuuluvuutta halutaan näyttää ulkopuolisille eri tavoin. Pukeutuminen, hiustyyli ja muut ulkoiset tekijät viestittävät jäsenyydestä johonkin ryhmään. (Anttila & ym. 2007, 137–138.) Samalla kun nuori hakee hyväksyntää ja arvostusta ystäviltään saattaa nuori altistua erilaisille negatiivisille asioille. Tupakan poltto ja alkoholin käyttö saattavat sillä hetkellä tuntua helpoilta reiteiltä kaverien suosioon. Päihteet ovatkin nuorille usein välineitä aikuisuuteen, sillä niiden välittämä kuva on usein positiivinen kaveripiirissä. Myöhemmin päihdekokeilut kokeilut saattavat kuitenkin harmittaa. Nuoruudessa myös riski tulla riippuvaiseksi erilaisista päihteistä on suurempi. (Sinkkonen 2010, 208–214.)

2.2 Nuorten haastava käyttäytyminen

Yksilöllä on useita kehityshaasteita nuoruusiässä ja jos hän epäonnistuu näissä haasteissa, seurauksena voi olla negatiivisen minäkuvan muodostuminen, huono elämänhallinta ja itsetunto, sekä syrjäytymisriski kasvaa. Suurin osa nuorista pystyy asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, joiden kautta he kokevat onnistumisen tunteita. Nämä vahvistavat nuoren itsetuntoa ja kyvykkyyden tunteita. Nuori pystyy myös käsittelemään epäonnistumiset, jotka vahvistavat positiivista minäkuvaa. (Nurmi 1995, 269.)

Nuorilla saattaa olla usein puute myönteisistä kokemuksista, jolloin he tuntevat itsensä muita huonommiksi ja purkavat pahan olonsa häiriökäyttäytymisen avulla. Myönteiset kokemukset vahvistavat nuoren elämänhallintaa ja lisäävät itsevarmuutta. (Järvinen 1993, 12–13.) Ympäristön odotukset voivat myös olla liian suuria nuorelle ja hän voi kokea tästä syystä epäonnistumisen tunteita. Jatkuvan negatiivisen palautteen saaminen koulussa tai kotona, murentavat positiivisen minäkuvan syntymistä. Nuori haluaa kokea olevansa osa yhteiskuntaa ja hakee hyväksyntää muilta yhteisön jäseniltä. (Aaltonen & Ojanen & Vihunen & Vilén 2003, 82–83.)

Häiritsevä käyttäytyminen voi toimia myös nuoren puolustuskeinona. Tällainen käyttäytyminen voi johtaa pidemmällä aikavälillä huonoon koulumenestykseen tai huonoon itsetuntoon. Kielteinen käyttäytyminen voi näkyä toverisuhteissa ja usein johtaakin sosiaaliseen vetäytymiseen. (Nurmi 1995, 270.) Haastavien nuorten käyttäytyminen ilmenee monin eri tavoin, esimerkiksi itsetunnon ongelmat, realiteeteissa pysymisen vaikeus, hermostuneisuus, rauhattomuus, herkkyys kiusaantua tai ärsyyntyä, sekä yleisen kiinnostuksen puute (Harinen & Heikura & Lehmus & Vallisto 2008, 16). Vähästä ei kuitenkaan kannata huolestua, sillä nuori tarvitsee itsenäistymiseensä tervettä kiukua. Näiden kiukunpurkausten ja kuohahtelujen avulla nuori voi purkaa pahaa oloaan ja hämmennystä. (Sinkkonen 2010, 164.)

Nurmen (1995, 271) mukaan nuorten kielteisiin kehityskulkuihin tulisi puuttua nopeasti ja mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Nurmi näkee kaksi mahdollisuutta muuttaa jälkepäin nuoren itsetuntoa ja estää kielteisen kehityskulun jatkumista. Ensimmäinen niistä on onnistumisen kokemuksia tarjoava toiminta tai toisena uusien toimintatapojen opettaminen nuorelle. Nuoren kannalta on tärkeää antaa positiivista palautetta ja kannustaa nuorta luottamaan omiin voimavaroihin. Positiivista palautetta voi antaa pienis-

täkin asioista, kuten oman huoneen siivoamisesta tai pesukoneen tyhjentämisestä. (Aaltonen ym. 2003, 83–84)

2.3 JOPO – Joustava perusopetus

Joustava perusopetus (JOPO) on kehitetty niitä nuoria varten, joilla on hankaluuksia suorittaa peruskoulu loppuun. Joustava perusopetus varmistaa, etteivät nämä nuoret jää vaille päättötodistusta ja samalla se edesauttaa jatko-opiskelupaikan hankkimista, toisen asteen koulutuksessa. Joustavassa perusopetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetus painottuu toiminnallisiin työmuotoihin ja opiskeluun oikeilla työpaikoilla, joissa nuoret voivat tutustua aitoihin työympäristöihin. (Opetusministeriö 2009, 15)

Toiminnassa huomioidaan myös oppilaiden yksilölliset tarpeet ja elämäntilanteet. Joustavan perusopetuksen tavoitteena on luoda uusia toimintamalleja perusopetuksen yläluokille. Opetuksessa käytetään paljon toiminnallisia opiskelumuotoja, joiden avulla pystytään kohtaamaan haastavia nuoria. Toiminnallisten työmenetelmien on huomattu sopivan nuorille paremmin, entä perinteisten opiskelumenetelmien. (Opetusministeriö 2009, 15.)

Joustava perusopetus pohjautuu moniammatilliseen yhteistyöhön, johon osallistuvat peruskoulu, kuntien nuorisoi-, sosiaali- ja terveystoimi, sekä ammatilliset oppilaitokset, lukiot ja työpajat. JOPO on kokonaisuus, jossa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön panostetaan huomattavasti ja heitä tuetaan kasvatustyössä. Joustavan perusopetuksen vaikutukset yltävät laajalle tämän verkoston ansiosta. Tämän takia joustavan perusopetuksen tavoitteet lajitellaan eri tahojen mukaan, neljään luokkaan; nuorten, opettajien, koulun ja kunnan asettamiin tavoitteisiin. (Opetusministeriö 2009, 15–16.)

Nuorten tavoitteiksi lasketaan päättötodistuksen saaminen ja jatko-opiskelupaikan varmistaminen toisen asteen koulutuksessa. Nuorilla on myös mahdollisuus tutustua työelämään ja kehittää omia elämähallintaitojaan. Opettajien työn tavoitteena on saada kokemuksia uusista toiminnallisista menetelmistä ja soveltaa niitä käytännössä eri oppilasryhmien kesken. Koulun tavoitteina voidaan pitää erilaisten toiminta- ja työmenetelmien kehittämistä ja käyttöön ottoa. Näiden menetelmien avulla koulu kykenee vastaa-

maan niihin haasteisiin, joita motivoitumattomat nuoret tuovat mukanaan. Kuntien tavoitteena on eri hallinnonalojen yhteistyön edistäminen ja samalla ennaltaehkäistä sosiaalihuollon kustannusten kasvua, vähentämällä nuorten syrjäytymistä. (Opetusministeriö 2009, 15–16.)

2.4 Opiskelu JOPO-luokassa

”JOPO-ryhmään ei jouduta – sinne päästään” (Opetusministeriö 2009, 65).

Joustavassa perusopetuksessa on pyritty parantamaan oppilaan koulumotivaatiota ja sen vuoksi oppilasta ei sijoiteta luokkaan, vaan hän hakee sinne itse. Joustava perusopetusryhmään tuleminen on oppilaalta ja hänen huoltajiltaan haluttu päätös, joka osoittaa aktiivisuutta ja motivaatiota. JOPO -luokka ei siis missään nimessä ole ryhmä, johon otetaan talteen ne oppilaat, joilla on ongelmia koulunkäynnin kanssa. Oppilaille ei myöskään ole pääsääntöisesti tarvetta erityisopetukseen, vaikka ongelmia koulunkäynnissä esiintyykin. (Opetusministeriö 2009, 15)

Joustavan perusopetusryhmän valintakriteereitä on seitsemän. Nämä kriteerit ovat seuraavat; oppilaalla on vaara jäädä vaille perusopetuksen päättötodistusta tai hänen opiskelunsa ei suju perinteisellä mallilla, oppilaalla on mahdollisuus hyötyä työpainotteisuudesta ja toiminnallisista työmenetelmistä, oppilas on riittävän aktiivinen ja pystyy itsenäiseen työskentelyyn työpaikkajaksoilla, oppilas on riittävän sitoutunut ja motivoitunut aloittamaan joustavassa perusopetusryhmässä, oppilas on vuosiluokilta 6-9 tai lisäluokalta (10lk.) ja oppilaan perhe on sitoutunut asiaan. (Opetusministeriö 2009, 65.)

Oppilaiden elämäntilanteiden takia on perusteltua, että valinta on prosessi, joka koostuu kolmesta elementistä. Ensimmäisenä tarvitaan oppilaan ja hänen huoltajansa hakemus ja oppilashuoltohenkilöstön suositus. Toinen vaihe muodostuu hakijoiden tilanteen arvioinnista, jonka suorittaa moniammatillinen työryhmä. Viimeinen vaihe on haastattelu, jossa pohditaan opetuksen järjestämistä ja arvioidaan oppilaan suhtautumista joustavan perusopetuksen menetelmiin ja toimintaan. Valintaprosessissa tulee esille oppilaan oma motivaatio ja moniammatillisen työryhmän kattava asiantuntemus. (Opetusministeriö 2009, 65.)

Joustavan perusopetuksen kohderyhmään kuuluvat ensisijaisesti peruskoulun yläluokkien oppilaat, joilla on sosiaalisia sekä koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. Ryhmä muodostetaan oppilaista, joiden arvioidaan hyötyvän eniten joustavan perusopetuksen tarjoamasta tuesta. Ryhmään kuuluu yleensä 6-9 oppilasta, jotka opiskelevat yhdessä noin kaksi vuotta peruskoulun päättymiseen saakka. Opetus toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ja opetusta järjestetään koulussa lähiopetuksena, sekä osaksi työpaikoilla ja muissa oppimisympäristöissä ohjattuna opiskeluna. Jokaiselle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa huomioidaan opiskelijan kiinnostuksen kohteet. Kiinnostuksen kohteet huomioidaan opetussuunnitelmassa, mutta varsinkin suunnitellessa työpaikkajaksoja. (Opetusministeriö 2009, 18–19.)

Työpaikkaopiskelu toteutetaan koulun, kodin ja työpaikkojen tiiviissä yhteistyössä. Jaksot kestävät pisimmillään 4-6 viikkoa, mutta ne räätälöidään oppilaan tarpeiden mukaan. Työpaikkajaksoja on parin vuoden aikana 8-10 ja niiden avulla ohjataan oppilasta ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan oppimistehtävien avulla. Työpaikoilla ohjauksesta vastaa työpaikan työntekijä, eli työpaikkaohjaaja, joka toimii oppilaan tukena ja opastajana koko työpaikkajakson ajan. Työpaikkajaksojen aikana suoritettavat oppimistehtävät ovat osa oppilaan arviointia ja ne liittyvät olennaisena osana oppilaanohjaukseen. Oppilaanohjauksen tärkein tehtävä on kuitenkin varmistaa, että jokaisella oppilaalla on jatkosuunnitelma peruskoulun päätyttyä. Tämän jatkosuunnitelman avulla varmistetaan, että jokaiselle oppilaalle on tiedossa jatko-opiskelupaikka. (Opetusministeriö 2009, 18–19.)

3 TOIMINNAN MENETELMÄT, TEEMAT JA TAVOITTEET

3.1 Toiminnalliset menetelmät

Valitsimme toiminnalliset menetelmät koulusta saadun teorian tiedon sekä kokemusiemme avulla. Halusimme kokeilla oppimiamme menetelmiä käytännössä, mutta samalla myös etsiä uusia työmenetelmiä ja – välineitä. Olimme itse kokeilleet suurinta osaa harjoituksista, joten niiden käyttäminen oli luontevaa. Koska harjoitukset olivat meille tuttuja, osasimme muokata niitä ryhmälle sopivammaksi. Toiminnallisten menetelmien käyttö helpotti tapaamiskertojen teemojen työstämistä. Niiden avulla käsiteltävät teemat konkretisoituivat ja asioiden käsittely oli luontevampaa. Ne toimivat myös eräänlaisena lämmittelynä teemalle, sekä keskustelun avaajina.

Toiminnalliset menetelmät ovat hyviä työvälineitä sosiaalialalla. Menetelmien käyttö synnyttää kokemuksia, joiden kautta tarkastellaan omaa ja toisten kokemusmaailmaa. Kokemuksia tulee purkaa yksin, ryhmässä sekä ohjaajan kanssa. Purkuun tulee varata riittävästi aikaa, jotta kaikki saavat mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan. Kohderyhmä määrittää millaisia toiminnallisia menetelmiä on syytä käyttää. On tärkeää huomioida toiminnan tavoitteet ja miettiä missä järjestyksessä harjoitukset suoritetaan. Harjoitusten kesto määritellään myös kohderyhmälle sopivaksi. Ohjaajan tulee tuntea työmenetelmät, joita hän käyttää ryhmässä. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 8.)

Seuraavaksi kerromme niistä toiminnallisista menetelmistä, joita käytimme Joustava perusopetus – ryhmän kanssa. Mielestämme valitsemamme menetelmät sopivat JOPO – ryhmälle, koska ne herättävät keskustelua ja ovat suunnattua nuorille. Halusimme valita harjoituksia, joita oppilaat pääsevät toteuttamaan ryhmässä ja yksin. Valitsimme tarkoituksella erilaisia harjoituksia, jotta toiminta olisi monipuolista. Olemme muokanneet suurinta osaa harjoituksista ryhmälle sopivammaksi, mutta säilyttäneet sen perusajatuksen, johon harjoitus pohjautuu. Mielestämme kyseiset toiminnalliset menetelmät soveltuvat hyvin erilaisille kohderyhmille, eikä niiden käyttö rajoitu pelkästään nuorten pariin. Harjoituksia on myös erittäin helppo muokata, sillä rajoituksia ei ole, vaan kaikki on kiinni omasta mielikuvituksesta.

Euro-rail

Euro-rail -harjoituksessa pohditaan omia ennakkoluuloja ja stereotyyppiä. Harjoituksen tarkoituksena on näiden stereotyyppien ja ennakkoluulojen kyseenalaistaminen. Harjoituksen aikana on myös mahdollista käydä läpi vähemmistöryhmien herättämiä mielikuvia keskustelun avulla. (Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. Eurorail.) Käytimme harjoituksen pohjana Suomen Nuorisoyhteistyö- Allianssi ry:n internetsivujen Koulutusaineistoa. Tehtävänantona harjoituksessa oli: Olet nousemassa junaan matkustaaksesi Lissabonista Moskovaan. Matka kestää viikon ja joudut jakamaan vaunuosastosi kolmen muun matkustajan kanssa. Kenet seuraavista vaihtoehdoista valitsisit mieluiten matkakumppaniksesi?

1. Ylipainoinen sveitsiläinen pörssimeklari
2. Italialainen tiskijukka, jonka taskut näyttävät pullistelevat euroja
3. Nahkavaatteita myyvä marokkolainen nainen
4. HIV -positiivinen nuori taiteilija
5. Juuri vankilasta vapautunut keski-ikäinen suomalainen mies
6. Green peace – aktivisti hollannista, joka on matkalla mielenosoitukseen
7. Sokea hanuristi Australiasta
8. Ukrainalainen opiskelija, joka ei haluaisi palata kotiin
9. Ilman viisumia matkustava romanialainen nainen 1-vuotiaan lapsensa kanssa
10. Hollantilainen kovan linjan feministi
11. Humalainen ruotsalainen skinhead
12. Pohjoisirlantilainen painija, joka on menossa katsomaan jalkapallo-ottelua
13. Puolalainen prostituoitu
14. Ranskalainen maanviljelijä, jolla on mukanaan korillinen voimakkaanhajuista juustoa

Hyvän mielen pelikortit

STEPS- hyvän mielen pelikortit on tarkoitettu pääasiassa 8.luokan mielen hyvinvoinnin opetukseen. Kortteja voi kuitenkin hyödyntää eri ikäryhmille esimerkiksi media, mielen hyvinvointi ja tunnetila – aihepiirien käsittelyssä. Pelin idea on yksinkertainen, sillä tarkoituksena on kerätä mahdollisimman paljon kortteja, vastaamalla niissä esitettyihin kysymyksiin tai suorittamalla kortissa olevan tehtävän. Peliä voi pelata, joko yksinpelinä tai pienryhmissä, joten se sopii monenkokoisille ryhmille. (Opetusministeriö & Suomen mielenterveysseura.) Me sovelsimme pelin ohjeita ja käytimme korttien media- ja Internet- aiheita keskustelun herättelijöinä. Esimerkkitapausten avulla oli helpompaa

saada nuoret kiinnostuneiksi asiasta ja he toivat esille paljon omia kokemuksia, liittyen mediaan ja Internetiin. Keskustelimme myös paljon Internetin haitoista ja hyödyistä.

Kenen joukoissa seisot

Harjoituksen tavoitteena on kyseenalaistaa omia käsityksiä rasismista ja syrjinnästä sekä lisätä osallistujien tietoisuutta itsestään ja roolistaan yhteiskunnassa. Harjoituksen tarkoituksena on lisätä erilaisten ajattelutapojen tiedostamista ja hyväksymistä. Harjoitus antaa myös mahdollisuuden jakaa ajatuksia ja mielipiteitä toisten kanssa. (Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. *Kenen joukoissa seisot.*) Käytimme harjoituksen pohjana Suomen Nuorisoyhteistyö- Allianssi ry:n internetsivujen koulutusaineistoa. Luimme oppilaille 10 väitettä, johon he saivat valita puolensa, eli olivatko he samaa vai eri mieltä väitteen kanssa. Käytimme harjoituksessa seuraavia väitteitä:

1. Miehet ovat rasistisempia kuin naiset.
2. On parempi olla musta kuin homoseksuaali.
3. Romanit ovat suomalaisia.
4. Nuoret ovat rasistisempia kuin heidän vanhempansa.
5. Pakolaiset vievät kotimme ja työpaikkamme.
6. Rakkaus voi ratkaista kaikki ongelmat.
7. Raha tuo onnen.
8. Suomessa asuvat ulkomaalaiset ovat epärehellisiä.
9. AIDS voi tarttua saunan lauteilta.
10. Homoseksuaalit eivät saa luovuttaa verta.

Minäkuva

Ihmisellä on kolme erilaista minäkuvaä itsestään. Reaali- eli todellinen minäkäsitys tarkoittaa sitä, kuinka minä näen itseni ja millainen olen omasta mielestäni. Ihanneminäkäsitys, sisältää käsityksen siitä, millainen minä haluaisin olla. Kolmas ja viimeinen minäkuva on normatiivinen minäkäsitys. Se tarkoittaa sitä, kuinka muut ihmiset kokevat minut ja millainen olen heidän mielestään. (Aho & Laine 1997, 17–20.)

Minäkuva-harjoituksen tarkoituksena on saada osallistujat pohtimaan omaa minäkuvaansa ja samalla on mahdollisuus oppia tuntemaan itsensä paremmin. Mitä paremmin tuntee itsensä ja on sinut oman minäkuvansa kanssa, sen helpompia vuorovaikutus ja erilaiset sosiaaliset tilanteet ovat. Minäkuva-harjoitusten jälkeen on tärkeää purkaa osal-

listujien ajatuksia ja tunteita, heidän niin halutessaan. Meidän minäkuva-harjoituksemme perustui kolmen eri minäkuvan pohtimiseen ja annoimme oppilaiden miettiä rauhassa omia minäkäsityksiään. Jaoin oppilaille paperinpalat ja kynät, jonka jälkeen kirjoitimme taululle kolme kysymystä, joihin he saivat vastata omassa rauhassa. Kun oppilaat olivat valmiita, annoimme heille mahdollisuuden kertoa omasta minäkuva-vastaan. Kysymykset, joihin oppilaat vastasivat, olivat:

1. Millainen minä olen?
2. Millainen olen kavereideni mielestä?
3. Millainen haluaisin olla?

Tarina

Tarinaa voi käyttää työvälineenä erilaisten ryhmien kanssa. Tarinat johdattelevat teemaan, jota tapaamiskerralla halutaan käsitellä, esimerkiksi kiusaaminen. Tarinoita voidaan hyödyntää monin eri tavoin, kuten jättämällä loppuratkaisun avoimeksi, jolloin osallistujat keksivät yhdessä tarinalle päätöksen. Tarinoiden henkilöihin on helppo samaistua. Osallistuja voi nähdä oman elämänsä uudesta näkökulmasta tarinan avulla ja ajatella, että asiat omassa elämässä voisivat olla paremmin / huonommin. Tarinoihin on helppo uppoutua ja verrata omaa elämäänsä tapahtumiin, joten tarinoilla on myös voimaannuttava vaikutus. (Toikka & Toikka 2006, 56–57.)

Käytimme tarinan kerrontaa johdatuksena Erilaisuus-teemaan. Kerroimme oppilaille neljä erilaista elämäntarinaa, joihin he saivat keksiä loppuratkaisut. Valitsimme tarinan työvälineeksi, koska halusimme saada oppilaat aktiiviseksi ja heräteltyä teemaan toimintakerran alusta alkaen. Mielestämme tarinat ovat helppo ja kaikille sopiva työmenetelmä, sillä kaikki pääsevät osallistumaan toimintaan. Halusimme kirjoittaa elämäntarinoista mahdollisimman räikeitä, jotta ne herättäisivät paljon mielipiteitä. Kerroimme seuraavat elämäntarinat oppilaille:

1. Paavo 89 vuotta. Asuu palvelutalossa Kemissä. Hänellä on alkava dementia ja diabetes. Paavolla on jalkaproteesi ja hän on jäänyt leskeksi 15 vuotta sitten. Hänen luonaan vierailee kerran kuukaudessa sukulainen.
2. Kerttuli 45 vuotta. Asuu Tervolassa perheensä kanssa. Perheeseen kuuluu 10-vuotias vaikeasti vammaisen tyttö ja 28-vuotias poika, sekä puoliso. Heillä on maatila, joka on toistaiseksi työllistänyt molemmat.

3. Marja-Liisa 14 vuotta. Asuu Helsingissä vanhempien kanssa. Marja-Liisa seurustelee. Hän on jäänyt kiinni näpistelystä jo useamman kerran. Hänen vanhemmat ovat molemmat lääkäreitä ja toivovat hänen jatkavan perheyrittystä.
4. Kaarle 27 vuotta. Asuu Joensuussa. Opiskelee teologiaa ja valmistuu papiksi. Hänen vanhempansa eivät kuulu kirkkoon, eivätkä hyväksy Kaarlen kutsumusta. Kaarle seurustelee miehen kanssa.

Tikku-ukko harjoitus

Tikku-ukko harjoituksen tarkoituksena on oppia poistamaan ikävät asiat mielestä. Käytimme toiminnan pohjana Säkki- harjoitusta, joka löytyy teoksesta Luovuuden kukoistus (Rouvinen-Kemppinen & Kemppinen 2000, 151). Halusimme harjoituksen avulla myös auttaa oppilaita siirtämään häiritsevät asiat syrjään ja keskittymään paremmin toimimaan ryhmässä. Pyysimme oppilaita piirtämään paperille tikku-ukon ja sen käteen säkin. Säkkiin oppilaat saivat kirjoittaa asioita, jotka painoivat heidän mieltään. Tämän jälkeen he saivat repiä ja / tai rutistaa paperin ja heittää sen roskakoriin.

Tulevaisuuden muistelu

Tulevaisuuden muistelu kehitettiin asiakaslähtöiseksi menetelmäksi Stakesissa yhteistyössä kuntien kanssa. Menetelmää käytetään yleensä verkostopalavereissa, jossa ennakoidaan ja suunnitellaan asiakkaan sekä perheen parempaa tulevaisuutta. Tarkoituksena on löytää perheen voimavarat ja tuki, joka auttaisi heitä kohti hyvää tulevaisuutta. (Kokko 2006.) Sovelsimme tätä menetelmää ohjauksemme ja ryhmällemme sopivaksi. Halusimme kuulla oppilaiden ajatuksia heidän tulevaisuudestaan ja nähdä millaisena he näkevät tulevaisuuden. Kysyimme oppilailta kolme kysymystä:

1. Viisi vuotta on kulunut ja asiat ovat hyvin. Miten ne sinun kannaltasi ovat? Mikä sinua ilahduttaa?
2. Mikä mahdollisti myönteisen kehityksen? Mitä teit ja auttoiko joku sinua?
3. Mistä olit huolissasi "silloin viisi vuotta sitten" ja mikä sai sinun huolesi häviämään?

Tunne Tyypit – kortit

Tunne tyypit – korttisarja on syntynyt sijoitettujen nuorten aloitteesta. Kortteja on testattu ja nuoret ovat antaneet niistä palautetta. He ovat saaneet kertoa, millaisia tunteita ja mielialoja korteissa tulee olla. Tunne tyypit – kortit ovat ensisijaisesti tarkoitettu käytet-

täväksi sijoitettujen nuorten kanssa, mutta ne soveltuvat kuitenkin erinomaisesti myös muiden nuorten kanssa työskentelyyn. (Pesäpuu ry.)

Käytimme Tunne tyytit – kortteja palautteen tukena. Kortit ovat erittäin hyvä apuväline, varsinkin nuorten kanssa, sillä kuvat herättävät mielikuvia, joiden ansiosta omasta mielipiteestä ja tunnetilasta kertominen helpottuu. Oppilaat saivat valita korteista kaksi, jotka kuvasivat heidän sen hetkistä tunnetilaansa. Kun kaikki olivat löytäneet sopivat kortit, keskustelimme, miksi oppilaat olivat valinneet kyseisen kortin ja millainen tunne heille oli tapaamiskerrasta jäänyt.

Verkostokartta

Nuoren ihmissuhteita voidaan havainnoida verkostokartan avulla. Verkostoon on tarkoitus kerätä nuoren sosiaalinen verkosto, jolla tarkoitetaan yleensä vuorovaikutussuhteita henkilöihin, jotka ovat tukevat nuoren sosiaalista identiteettiä. Tavallisimmin verkostokartta tehdään ympyrän muotoon ja se jaetaan viiteen osa-alueeseen. Verkostokarttaan merkitään nuorelle tärkeit ihmiset perheestä, suvusta, työ- / opiskeluympäristöstä, viranomaisista, sekä muista tärkeistä ihmisistä heidän elämässään. Verkostokartan avulla saadaan konkreettinen kuva nuoren sosiaalisesta elämästä. (Aaltonen ym. 2003, 123–124.) Käytimme verkostokartassa viittä eri osa-alueita, jotka olivat: perhe, suku, ystävät, kouluympäristö ja viranomaiset. Avasimme käsitteet ja kerroimme mitä tarkoitamme eri osa-alueilla.

3.2 Toiminnan teemat

Toimintamme teemoiksi valikoituivat: sosiaaliset suhteet, erilaisuus, päihteet ja minäkuvan tarkastelu. Valitsimme teemoiksi aiheita, jotka kiinnostivat meitä, mutta joiden myös uskoimme kiinnostavan oppilaita. Lähestyimme teemoja aiheilla ja harjoituksilla, jotka herättäisivät paljon keskustelua ja joihin jokaisella oppilaalla olisi varmasti mielenkiinto. Toivoimme, että keskustelun avulla saisimme oppilaat mukaan toimintaan ja ajattelemaan teemoja eri näkökulmista. Teemat määrittivät toimintakertoja, mutta sisällytimme niihin muitakin erityyppisiä harjoituksia, jotta tapaamiskerrat olisivat vaihtelevia ja oppilailla riittäisi mielenkiinto koko tapaamisen ajaksi.

Tutustuminen oli luonteva valinta ensimmäisen toimintakerran teemaksi, sillä emme entuudestaan tunteneet oppilaita. Halusimme oppia tuntemaan heidät ja samalla rentouttaa ilmapiiriä leikkien avulla. Verkostokartan valitsimme yhdeksi toimintamuodoksi, koska olimme koulussa käsitelleet verkostokarttaa ja halusimme kokeilla tämän toimivuutta kyseessä olevan kohderyhmän kanssa. Verkostokartan hyvänä puolena koimme sen, että sitä pystyy muokkaamaan kohderyhmälle sopivaksi.

Erilaisuus teemana sisältää erilaisten mielipiteiden, ideoiden, arvojen ja käyttäytymisen ymmärtämisen, sekä hyväksymisen. Halusimme, että oppilaat pääsisivät jakamaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään turvallisessa ympäristössä. Teemaan liittyvien harjoitusten tarkoituksena oli saada oppilaat huomaamaan, kuinka erilaisia mielipiteitä ja ajatuksia voi olla. Tarkoituksena oli tuoda esille ajatus siitä, että jokaisella on oikeus olla oma itsensä. Toista henkilöä tulee kunnioittaa riippumatta hänen uskonnostaan, ihonväristään tai seksuaalisesta suuntautumisesta.

Neljänneksi teemaksi valitsimme päihteet. Valitsimme teeman, sillä oppilaiden keskustelujen aiheet liittyivät useasti päihteisiin ja niiden käyttöön. Halusimme keskustella aiheesta oppilaiden omilla ehdoilla. Tarkoituksena oli, että oppilaat saisivat kertoa omista kokemuksistaan ja mahdollisista huolenaiheistaan. Yritimme välttää holhoavaa asennetta, jotta oppilaat tunsivat olonsa kotoisaksi ja pystyisivät keskustelemaan meidän kanssamme myös hiukan vakavammin. Pyrimme samalla selvittämään millainen päihdevalistus olisi heidän mielestään hyvää tai kiinnostavaa. Keskustelimme teemasta videon ja kilpailun avulla.

Viimeisenä teemana oli minäkuvan tarkastelu. Minäkuva sisältää käsityksen henkilön omista ominaisuuksista, kyvyistä ja suhteesta läheisiin ihmisiin ja yhteisöihin. Nämä käsityksestä itsestä muuttuvat helposti, koska minäkuva on riippuvainen ihmissuhteista. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2004.) Halusimme harjoituksen avulla saada oppilaat pohtimaan omaa minäkuvaansa ja sitä miten he itse pystyvät vaikuttamaan millaisen kuvan antavat itsestään muille.

Toiminnan teemat pohjautuvat sosiaalipedagogiikkaan, jonka lähtökohtana on dialogisuus eli yksilöiden välinen vuorovaikutus. Sosiaalipedagogisen työn sisältö määrittyy kohderyhmän perusteella. Otimme teemoja pohtiessamme huomioon kohderyhmän iän ja mahdolliset kiinnostuksen kohteet. Sosiaalipedagogiikkaan perehtyessämme tutus-

tuimme osallistavaan näkökulmaan. Mielestämme tämä näkökulma täydentää sosiaalipedagogista ajattelua ja tukee toimintamme teemoja.

Osallistavan näkökulman perustana ovat ihmisten omat arvot, kokemukset ja tiedot, jotka he tuovat mukanaan osana ryhmää. Tarkoituksena on saada esille erilaisia näkökulmia ja auttaa ymmärtämään ja sietämään erilaisia ajatustapoja. Toiminnallisen menetelmän ohjaaja ei tuo valmiita ratkaisuja tai mielipiteitä, vaan pyrkii harjoitusten avulla aktivoivaan ryhmäläisiä. Osallistavan näkökulman tavoitteena on tuoda yksilön oma ääni kuuluville ja saada yksilö päättämään itseään koskevista asioista. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 12.)

3.3 Toiminnan tavoitteet

Toiminnan suunnittelun alkuvaiheessa pidimme tapaamisen Joustava perusopetus – luokan opettajan kanssa. Halusimme tietää oliko hänellä toiveita ryhmän toimintaa ajatellen. Hän halusi antaa meille vapaat kädet, jotta voisimme suunnitella ryhmän toimintaa ilman tiukkoja raameja. Opettaja halusi, että pääsimme vapaasti kokeilemaan omia ajatuksiamme, jotta saisimme toiminnasta mahdollisimman paljon irti. Opettajan luottamus meitä ja suunnitelmiamme kohtaan antoi hyvän pohjan toiminnan aloittamiselle.

Sisällytimme toimintasuunnitelmaan työmenetelmiä, jotka koimme tärkeiksi ja joita halusimme kokeilla. Halusimme toiminnan kuitenkin pohjautuvan oppilaiden toiveille ja ideat toiminnalle lähtisivät oppilaista itsestään. Varasimme suunnitelmasta aikaa oppilaiden omien toiveiden toteuttamiseen. Koimme tärkeäksi, että oppilaat pääsisivät vaikuttamaan toiminnan suunnitteluun. Sosiaalipedagogiikan mukaan yksilö tulee ottaa mukaan toiminnan jokaiseen vaiheeseen aktiiviseksi toimijaksi.

Toikan mukaan (2006, 24) koululuokka on pääosin tehtäväkeskeinen ryhmä, sillä se pyrkii saavuttamaan oppimistavoitteet. Tehtäväkeskeisyydellä he tarkoittavat ryhmää, joka on luotu vain erilaisten tehtävien suorittamista varten. Opettajan tavoitteena on vastata opetuksen sisällöstä ja työskentelyn sujuvuudesta ja oppilaat vastaavat pyrkimyksestään saavuttaa henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Tehtäväkeskeinen vuorovaihtus on haastavaa jos oppilaiden välillä on riitoja tai konflikteja. Oppilaiden keskittyminen omiin tehtäviinsä vaikeutuu ja uusien tietojen ja taitojen oppiminen ei onnistu.

Mielestämme kouluympäristö vaikeuttaa asettamiemme tavoitteiden toteutumista, koska oppilaat ovat tottuneet suorittamaan valmiita tehtäviä. Me odotimme oppilailta toimintaan heittäytymistä ja omien mielipiteiden ja näkökulmien vaihtoa. Oppilaille saattoi olla vaikea heittäytyä mukaan leikkeihin, koska kouluympäristössä on epätavallista lähestyä aiheita leikkien kautta. Pidimme tärkeänä, että oppilaat osallistuisivat toimintaan ja toisivat spontaanisti esille omia mielipiteitään. Koulutehtävien väärin-oikein – asettelusta poiketen halusimme korostaa, ettei vääriä vastauksia ollut.

Toimintamme perustui vapaaehtoisuuteen, vastavuoroisuuteen ja nuorten aktivointiin. Toiminnassa näkyi myös piirteitä sosiokulttuurisesta innostamisesta, sillä oppilaat osallistuivat erilaisiin harjoituksiin omasta aloitteestaan. Luokassa oli havaittavissa oppilaiden välistä eriarvoisuutta ja muutamien oppilaiden mielipiteillä ei tuntunut olevan merkitystä. Halusimmekin tukea oppilaita osallistumaan ryhmän toimintaan ja samalla antaa jokaiselle mahdollisuuden tuoda mielipiteensä julki ja olla tasa-arvoinen jäsen luokkayhteisössä.

Vapaaehtoisuuteen pyrkiminen ja oppilaiden innostaminen toimintaan tulivat keskeisiksi tavoitteiksi toiminnalle. Tapaamiskertojen alusta asti painotimme oppilaille osallistumisen olevan vapaaehtoista, mutta toivoimme heidän osallistuvan toimintaan. Halusimme poiketa koulun auktoriteettisesta ilmapiiristä, jotta oppilaat tuntisivat olevansa enemmänkin kaveriporukassa kuin koululuokassa. Pelkäsimme, että vapaaehtoisen ilmapiirin takia, oppilaat eivät osallistuisi harjoituksiin ollenkaan. Oppilailla oli siis mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta harjoitukseen ja ajattelimme, että he saattaisivat mennä siitä mistä aita on matalin. Otimme kuitenkin tietoisin riskin, koska asia oli meille niin tärkeä. Toivoimme, että pystyisimme innostamaan oppilaat mukaan toimintaa, jotta osallistumatta jättäminen ei kävisi heidän mielellään.

Henkilökohtaisena tavoitteena meillä oli saada kokemusta koulussa opitun teorian yhdistämisestä käytäntöön. Saimme hyviä oppimiskokemuksia toiminnan kautta. Opimme muuttamaan suunnitelmia tai keksimään uusia lähestymistapoja tarvittaessa. Tavoitteenamme oli myös kokeilla sosionomin työmenetelmiä käytännössä ja pohtia kuinka nämä työmenetelmät toimivat oppilaiden kanssa.

Halusimme harjoittaa ja testata omia ryhmänohjaustaitojamme. Tahdoimme kokeilla, kuinka koulumme ”turvallisessa” ympäristössä harjoitellut työmenetelmät toimisivat uudessa paikassa ja erilaisen kohderyhmän kanssa. Ryhmänohjauksessa on tärkeää, että ohjaaja keskittyy tilanteeseen, eikä anna tunteiden vaikuttaa ohjaustilanteeseen. Esimerkiksi jos ryhmän jäsenet häiritsevät toimintaa, tulee ohjaajan pysyä rauhallisena ja ohjata tilannetta eteenpäin. Ohjaajan tehtävänä on mahdollistaa osallistuminen toimintaan, sekä pystyä muokkaamaan suunnitelmia, jotta ryhmän tavoitteet saavutettaisiin.

Tavoitteiden asettaminen oli mielestämme helppoa, koska annoimme itsellemme luvan epäonnistua pyrkiessämme tavoitteisiin. Tarkoituksena oli oppia mahdollisimman paljon toiminnan ohjauksesta ja kehittää ryhmänohjaustaitoja. Mielestämme oppiminen tapahtuu parhaiten onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Tavoitteet eivät olleet riippuvaisia toiminnan tuloksista, vaan tarkoituksena oli päästä kokeilemaan, kuinka työmenetelmät toimisivat käytännössä.

4 TOIMINTAKERTOMUS

4.1 Toiminnan aloitus

Opinnäytetyöprojektimme alkoi syyskuussa 2009, jolloin otimme yhteyttä Meri-Lapin alueen järjestöihin Järjestökeskus Majakan avulla. Aloitimme yhteistyön ja toiminnan suunnittelun Lapin Autismi- ja Aspergeryhdistys ry:n kanssa. Suunnittelimme toimintakerrat ja mainostimme ryhmän alkamista alueella. Toiminta ei käynnistynyt, koska osanottajia Kemin alueelta ei löytynyt tarpeeksi. Tästä syystä aloimme etsiä uutta yhteistyökumppania. Mielestämme oli kaikkein parasta aloittaa toiminta valmiin ryhmän kanssa, sillä aikaa ryhmän kokoamiseen tyhjästä ei ollut. Olimme tehneet suuren työn valmistellessamme toimintasuunnitelmaa ensimmäiselle yhteistyökumppanille ja toivoimme, että voisimme käyttää sitä suunnitelmaa pohjana uudelle toiminnalle. Ohjaajamme Rauni Rätty ja Päivi Muranen ehdottivat ottamaan yhteyttä JOPO -luokan opettajaan.

Maaliskuussa 2010 menimme tapaamaan Joustava perusopetus -luokan opettajaa, joka otti suunnitelmamme vastaan avoimin mielin ja oli hyvin innostunut aloittamaan yhteistyön meidän kanssamme. Tapaamisen aikana hän kertoi meille JOPO -luokan oppilaista ja heidän päivärytmistään. Luokassa oli 11 oppilasta, joista kaksi oli tyttöjä ja loput yhdeksän poikia. Oppilaat olivat 12–16 –vuotiaita, ja suurin osa heistä oli yhdeksäsluokkalaisia. Hän varoitti oppilaiden karskista kielenkäytöstä, mutta muistutti heidän olevan kuitenkin ”normaaleja” nuoria, joilla on vaikeuksia suorittaa peruskoulu loppuun.

Opettaja kertoi, että oppilaat olivat jo keskenään tuttuja, joten tarvetta oppilaiden ryhmäyttämiseen ei ollut. Ryhmäyttämisen tarkoituksena on luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri tutustuttamalla ryhmäläiset toisiinsa. Jätimmekin ryhmäyttämisen pois toimintasuunnitelmasta, mutta mielestämme oli kuitenkin tärkeää, että ensimmäinen tapaamiskerta painottuisi tutustumiseen. Meidän kannaltamme oli tärkeää, että tutustuisimme oppilaisiin mahdollisimman hyvin jo alusta alkaen, jotta voisimme muokata toimintaa heille sopivammaksi.

Toimintakerrat alkaisivat aamulla kello 9.00 ja loppuisivat viimeistään 10.45 alkavaan ruokatuntiin. Toimintakertoja rytmittäisi 15 minuutin välitunti, joka antaisi oppilaille pienen levähdyshetken ja meille mahdollisuuden keskustella läpikäytyistä harjoituksista. Tapaamisen lopuksi sovimme, että toiminta alkaisi seuraavalla viikolla ja tulisi jatkumaan joka keskiviikko toukokuun puoleen väliin asti. Toimintakertoja tulisi olemaan kuusi ja päätimme, että viimeisen kerran toteuttaisimme oppilaiden toiveiden pohjalta. Uskoimme, että kuusi tapaamiskertaa riittäisi ja saisimme tarpeeksi materiaalia opinnäytetyöhömmme.

Suunnitelmien mentyä uusiksi, jouduimme kiirehtimään ja suunnittelemaan uuden pohjan toiminnalle viikon aikana. Se kävi kuitenkin yllättävän helposti, koska pystyimme hyödyntämään jo aiemmin tehtyä toimintasuunnitelmaa. Toimintasuunnitelma (liite 1) pohjautui erilaisiin teemoihin, joiden uskoimme olevan nuoria kiinnostavia asioita, esimerkiksi erilaisuus ja päihteet. Teimme suunnitelman sen pohjalta, että voisimme hyödyntää JOPO -luokassa olevia tarvikkeita ja materiaaleja, sillä ylimääräiset kustannukset olisivat jääneet meidän maksettavaksi. Lainasimme materiaaleja ryhmän toimintaan myös sosiaalialan yksiköstämme.

Toimitimme JOPO -luokan opettajalle tutkimuslupahakemukset (liite 2), jotka hän toimitti oppilaiden huoltajille. Tutkimuslupahakemus sisältää kuvauksen toiminnasta ja sen kestosta. Pyysimme tutkimuslupaa opinnäytetyötämme varten. Huomioimme tutkimuseettiset periaatteet ja mainitsimme, että opinnäytetyössämme esiintyvät asiat eivät henkilöidy kenenkään. Tutkimusluvan loppuun kirjoitimme yhteystietomme, jotta oppilaiden huoltajat voisivat ottaa halutessaan yhteyttä.

4.2 Ensimmäinen kerta: Tutustuminen

Ensimmäisen kerran tarkoituksena oli tutustua oppilaisiin ja kertoa miksi olimme tulleet heidän luokkaansa. Paikalla oli yhdeksän oppilasta, opettaja ja työharjoittelija. Aloitimme esittelemällä itsemme ja kerroimme opinnäytetyöprojektistamme. Painotimme tarvitsevamme heidän apuaan opinnäytetyössä. Seuraavaksi halusimme tietää jotain oppilaista ja aloitimme meidän mielestä ”helpolla” nimikierroksella, jossa tarkoituksena oli kertoa oma nimi. Osa oppilaista esitteli itsensä kuitenkin väärällä nimellä ja opetta-

jan piti puuttua asiaan, jotta oppilaat sanoisivat oikeat nimensä ja pääsisimme jatkamaan toimintaa.

Ensimmäinen varsinainen toiminta oli eläin-leikki ja sen tarkoituksena oli luoda rento ja mukava aloitus ryhmän toiminnalle. Eläin-leikissä arvuutellaan kyllä- ja ei- vastauksien avulla eläimen nimeä, joka on kiinnitetty paperilapulla selkään. Osallistuimme molemmat leikkiin, sillä halusimme näyttää olevamme osa ryhmää. Ohjeistimme oppilaat ja pyysimme heitä nousemaan ylös, jotta leikki voisi alkaa. Kukaan ei suostunut nousemaan ylös ja ensimmäinen kommentti leikistä oli ” Miks me leikitään tällaista eskari-laisten leikkiä?”. Kannustimme ja suostuttelimme oppilaita mukaan leikkimään ja lopulta Eero suostui. Sen jälkeen kaikki muut osallistuivat leikkiin. Ainoa, joka ei halunnut osallistua, oli Mikko. Ohjeistus ja meidän näyttämät esimerkit eivät tuottaneet tulosta, vaan oppilaat huijasivat vastauksissa ja huutelivat vastauksen ääneen toisen puolesta. Päätimme lopettaa leikin, ettei tilanne karkaisi kokonaan hallinnastamme ja siirtyä adjektiivileikkiin.

Adjektiivileikissä kerrotaan itsestä viiden adjektiivin avulla. Aloitimme leikin kertomalla ensin itsestämme adjektiivien avulla ja sen jälkeen tarkoituksena oli, että nuoret jatkaisivat leikkiä. Neljä oppilasta osallistui leikkiin. He eivät halunneet kertoa itsestään vaan he kertoivat mieluummin luokkakavereistaan. Loput oppilaista eivät osallistuneet kannustuksesta huolimatta.

Ennen välituntia laadimme säännöt tapaamiskerroille. Tarkoitus oli, että oppilaat itse laativat säännöt, joiden mukaan toimimme. Sääntöjen pohjana toimisivat koulun säännöt ja pyysimme, että oppilaat kertoisivat niistä meille. Heidän mielestään koulussa ja luokassa ei ole minkäänlaisia sääntöjä. Muistutimme kouluyhteisön yleisistä säännöistä, kuten läsnäolovelvollisuudesta ja päihteettömyydestä. Pyysimme lopuksi, että nuoret olisivat meille rehellisiä ja antaisivat meille palautetta aina kun siihen on tarve. Tähän kommenttina oppilailta oli: ”Kukaan ei ole rehellinen tässä koulussa”. Sääntöjen jälkeen siirryimme kartoittamaan toiveita ryhmän toimintaa ajatellen.

Toivoimme oppilaiden kertovan ehdotuksia, joita yrittäisimme toteuttaa parhaamme mukaan. Ehdotuksina oli: Kimblen pelaus, sukkien kutominen, grillaus, matematiikan tehtävien teko, kahvilla käynti, ruuanlaitto, keilaus, kankaanpainanta ja pitsalle meno. Ehdotuksia tuli vähän ja osa niistä tuntui olevan vitsejä. Oppilaiden mielestä meidän

ideat toiminnasta olivat huonoja, mutta eivät osanneet ehdottaa tilalle mitään muuta-
kaan. Kellon soitua välitunnille, opettaja pyysi oppilaita jäämään luokkaan. Opettaja
halusi pitää puhuttelun oppilaille, koska he olivat käyttäytyneet välinpitämättömästi ja
töykeästi meitä kohtaan. Hän painotti, että oppilaiden tulisi olla kohteliaita meille ja
vastata kysyttäessä. Opettaja myös mainitsi, että toiveiden esittäminen olisi hyvä mah-
dollisuus saada mielenkiintoista tekemistä joka viikolle.

Välitunnilla siirsimme pöydät yhteen, jotta pystyisimme keskustelemaan kasvotusten,
eikä kukaan olisi selin toisiin. Oppilaiden tultua luokkaan, sai uusi järjestys kuitenkin
heidät tolaltaan, eikä se saanut kannatusta. Rauhoittelun jälkeen oppilaat suostuivat pi-
tämään pulpetit paikoillaan ja istuivat tuoleihin. Palasimme takaisin toiveisiin ja yri-
timme keskustelun avulla herätellä ideoita, joista oppilaat saattaisivat innostua. Johan-
nes ehdotti, että menisimme keilaamaan. Harri kuitenkin kumosi ehdotuksen ja käski
Johannesta olemaan hiljaa. Puutuimme tilanteeseen ja muistutimme Harria, että jokai-
sella on oikeus ehdottaa toiveita ja sanoa mielipiteensä.

Tunnelman keventämiseksi näytimme oppilaille videoklipin netistä. Ensimmäisellä ker-
ralla valitsimme itse klipin ja sovimme, että seuraavalla kerralla joku oppilaista saisi
valita sen. Näytimme Queniin Show must go on – musiikkivideon. Osalla oppilaista oli
hankaluuksia istua paikallaan videoklipin ajan. Hei eivät malttaneet rauhoittua vaan
kolistelivat kokoajan. Kappaleen loputtua, kysyimme oppilaiden mielipiteitä ja tunte-
muksia liittyen videoon. Heidän mielestään kappale oli: ”huono”, ”vanha” ja ”siinä on
joku homo neekeri”.

Lopuksi keräsimme palautteen Tunne Tyypit -korttien avulla, joita käyttäisimme joka
kerta palautteen annossa. Pyysimme oppilaita kertomaan mitä tunteita ja ajatuksia aamu
oli herättänyt. Negatiivisia kommentteja tuli eniten: ”V*ttu ko ei pääse syömään”, ”Är-
syttää poliisit ja rehtorit”, ”Aika hiljasta”, ”Turhanpäivästä paskaa”. Ainoa positiivinen
kommentti aamusta oli: ”Ei tarvinnu tehdä englantia”. Heti palautteen jälkeen oppilaat
ryntäsivät syömään, joten emme ehtineet käydä palautetta yhdessä läpi.

Ensimmäisen kerran jälkeen olimme aika sekavassa mielentilassa, sillä tapaamiskerta ei
mennyt odotusten mukaan. Oppilaat keskustelivat omista asioistaan, eivätkä kuunnelleet
meitä juuri ollenkaan. Päätimme muuttaa toimintasuunnitelmaa joustavammaksi ja vä-
hentää leikkien määrää, sillä oppilaat halusivat mieluummin keskustella. Opettajan läs-

näolo oli ensimmäisellä kerralla tarpeellinen, sillä oppilaat koettelivat meidän rajojamme ja hermojamme todenteolla.

4.3 Toinen kerta: Verkostokartta

Paikalla oli kymmenen oppilasta, työharjoittelija ja uusi kouluavustaja. Aloitimme toisen kerran kyselemällä oppilailta kuulumisia, mutta he eivät halunneet kertoa meille juuri mitään. Kyselimme oppilailta mitä alueella pystyy harrastamaan tai tekemään vapaa-aikana. Oppilaiden mielestä alueella ei ole mitään muuta tekemistä kuin alkoholin juominen ja ”möyhyn” poltto kotona.

Tämän kerran teemana oli verkostokartan tekeminen, jonka aloitimme kertomalla, kuinka verkostokartta tehdään ja mikä sen tarkoitus on. Oppilaat olivat levottomia ja eivät jaksaneet kuunnella ohjeita. Suurin osa luokasta aloitti innokkaasti, mutta tilannetta sekoitti, kun Harri ja Kalle tulivat tunnille myöhässä. Kertasimme ohjeistuksen uudelleen luokassa olevan fläppitaulun avulla. Osa oppilaista kopioi esimerkin suoraan taululta ja myöhästyneet oppilaat eivät tehneet mitään.

Kartan teon jälkeen kyselimme, mitä mielikuvia toiminnasta heräsi ja kysymysten avulla saimme muutaman oppilaista miettimään tarkemmin omaa verkostokarttaansa. Oppilaat pitivät verkostokarttaa turhana ja heidän mielestä ei ollut tarpeen miettiä ”päivänselviä” asioita. Juteltaessa verkostokartasta kävi ilmi, ettei kukaan oppilaista olisi halunnut viranomaisten kuuluvan heidän sosiaaliseen verkostoonsa. Myöhemmin ajatellen, meidän olisi ollut parempi siirtää harjoitus myöhempään ajankohtaan, esimerkiksi toiseksi viimeiselle kerralla yhdessä minäkuva -teeman kanssa.

Halusimme keventää tunnelmaa ja pidimme oppilaille sanaselitys-kilpailun. Pyysimme oppilaita jakautumaan kahteen eri ryhmään, mutta mitään ei tapahtunut. Hetken odotuksen jälkeen jaoin ryhmän puoliksi, joka aiheutti vastustusta. Kannustimme oppilaita aloittamaan ja kerroimme, että parhaalle joukkueella on luvassa palkinto seuraavalla tapaamiskerralla. Tämän jälkeen toinen ryhmä pääsikin vauhtiin. Olimme yllättyneitä, kuinka innostuneita he olivat kilpailusta. Toinen ryhmä koki tehtävän kuitenkin liian hankalaksi, eivätkä kaikki ryhmän jäsenet halunneet osallistua. Ryhmäläiset pilkkasivat

toisiaan ja jouduimme puuttumaan tilanteisiin useasti. Kilpailusta ei heidän osaltaan tullut mitään ja toinen joukkue voitti ylivoimaisesti.

Välitunnin jälkeen pyysimme oppilaita valitsemaan videoklipin, mutta kukaan oppilaisista ei halunnut päättää mikä klippi katsottaisiin. Useiden ehdotusten jälkeen, päätimme valita klipin, joka sopi suurimmalle osalle oppilaita. Aikaa kului liikaa ja totesimme, etteivät nuoret ole innostuneita asiasta, joten päätimme, ettei videoklippejä enää katsottaisi.

Loppuajasta keskustelimme Internetistä ja sen hyödyistä, sekä haitoista. Käytimme Hyvän mielen – pelikortteja. Keskustelua syntyi hyvin ja olimme iloisia, että oppilaat ottivat kantaa erilaisiin Internetissä esiintyviin tilanteisiin. Aiheet puhuttivat ja oppilailla oli omia kokemuksia aiheesta. Internetin huonoiksi puoliksi oppilaat listasivat hyväksikäyttö-videot ja hyviä puolia olivat porno, lääkkeiden saanti, sekä pelit ja huumeet. Keskustelu oli aktiivista, mutta se vaati meiltä ohjausta ja mielipiteiden herättelyä. Keskustelun avulla tunnelma rentoutui ja vapautui ja ensimmäistä kertaa kaikilla tuntui olevan oikeasti mukavaa.

Palautteen anto sujui toisella kerralla jo paljon paremmin ja oppilaat olivat käsittäneet Tunne Tyyppien idean. Tällä kertaa tarkoituksena oli kertoa kortin avulla tapaamiskerran herättämistä ajatuksista. Oppilaat valitsivat negatiivisia tunnetiloja sisältäviä kortteja. Palaute epäonnistui osittain, sillä oppilaat matkivat toisiaan ja toistivat samoja vastauksia.

Toinen kerta oli paljon rauhallisempi ja oppilaat kuuntelivat meitä enemmän. Huomasimme, että jako pienempiin ryhmiin sai oppilaat keskittymään paremmin. Palautteen jälkeen Harri oli karata syömään ilman meidän lupaamme, mutta kun hän ei saanut muita oppilaita mukaansa, joutui hän palaamaan nöyrin mielin takaisin luokkaan. Luokan uusi kouluavustaja oli osasyynä nuorten rauhallisuuteen, sillä hän tunti oppilaat entuudestaan ja hänen läsnäolonsa loi turvallisen ilmapiirin.

4.4 Kolmas kerta: Erilaisuus

Paikalla oli kahdeksan oppilasta ja kouluavustaja. Olimme luvanneet palkita edelliskerran sanaselitys-kilpailun voittajat. Palkitseminen aiheutti kateutta hävinneessä joukkueessa, mutta muistutimme, että heillä oli myös mahdollisuus voittaa. Aloitimme jo tutuksi käyneellä kuulumisten vaihdolla. Oppilaat eivät vastanneet kysymyksiimme ollenkaan, joten jatkoimme eteenpäin. Kerroimme, että tämän kerran teemana on erilaisuus. Oppilaat eivät pitäneet aihetta mielenkiintoisena, koska erilaisuudesta on puhuttu jo aivan liikaa.

Ensimmäisenä teimme Eurorail – harjoituksen, jossa 11 erilaisesta henkilöstä valitaan kolme mieluisinta ja kolme vähiten mieluista matkakumppania samaan hyttiin, viikon pituiselle junamatkalle. Harjoitus herätti mielenkiintoa ja hämmästyä. Oppilaat eivät malttaneet odottaa ohjeistusta ja kommentoivat henkilöitä etukäteen. Ohjeet piti toistaa useaan otteeseen, jotta kaikki saisivat juonesta kiinni. Kaikki oppilaat osallistuivat innolla, mutta heidän oli hankala perustella valintojaan.

Halusimme avata käsitettä vähemmistöistä ja kysyä mitä vähemmistöjä he tietävät. Suurimmalle osalle käsite ei ollut tuttu tai he eivät nähneet käsitettä kovin laajana. Osa olikin sitä mieltä, että vähemmistöön kuuluminen näkyy ihmisestä ulospäin. Oppilaille oli hankala luokitella itseään johonkin vähemmistöön kuuluvaksi. Harjoituksen jälkeen neljä oppilasta karkasi välitunnille. Päätimme jatkaa jäljelle jääneiden oppilaiden kanssa suunnitelman mukaan.

Seuraavana kävimme läpi erilaisia elämäntarinoita ja oppilaille oli mahdollisuus keksiä tarinoille jatkoa. Monella oppilaalla oli vaikeuksia keskittyä ja mielikuvituksen käyttäminen tuntui hankalalta. Painotimme, ettei väärää vastauksia ole olemassa ja jokaisen mielipide kuunnellaan. Harjoitus loppui yllättäen viimeisen elämäntarinan kohdalla. Tarina kertoi homoseksuaalista papista ja hänen elämästään. Tarina oli kuitenkin oppilaille jostain syystä liikaa ja he kaikki poistuivat vauhdilla luokasta.

Opettaja tuli luokkaan välitunnin jälkeen ja jatkoimme erilaisuus-teeman käsittelyä Kenen joukoissa seisot -harjoituksella. Esitimme useita väitteitä liittyen erilaisuuteen, esimerkiksi: ”Parempi olla musta kuin homo” ja ”Raha tuo onnen”. Oppilaat saivat valita puolensa väitteiden takana. Päätimme käydä väitteet yksitellen läpi ja annoimme jokai-

selle mahdollisuuden kertoa oman mielipiteensä. Oppilailla oli hankaluuksia perustella omaa mielipidettään, eivätkä kokeneet perustelua tarpeelliseksi. Osa oppilaista päätti valita helpoimman tien matkimalla toisten vastauksia. Monen mielestä liiallinen jauhaaminen erilaisuudesta ja pakolaisista oli turhaa. Olisivat omien sanojensa mukaan mieluummin vaikka ”kutoneet sukkaa”.

Ennen palautetta ehdimme ottaa vielä yhden harjoituksen, jossa käsitteimme erilaisia sosiaalisia tilanteita. Esimerkiksi, tuntematon humalainen henkilö tulee vastaan yöllä, vanha mummo kaatuu kadulla ja löydät lompakon. Tarkoituksena oli, että oppilaat kertoisivat mitä tekisivät erilaisissa tilanteissa. Harjoituksen aikana oppilaat kuulisivat muiden oppilaiden tapoja kohdata tilanteita. Vastaukset tilanteisiin olivat suurimmaksi osaksi vitsejä, eivätkä oppilaat enää jaksaneet keskittyä harjoitukseen vaan odottivat ruokailua.

Palaute meni kohtuullisesti. Jokainen osallistui ja otti kortin, joka kuvasi sen hetkistä tunnetilaa. Osa valitsi kortin sen kummemmin ajattelematta, sillä he halusivat päästä tilanteesta helpolla. Jouduimme huomauttamaan Harria, koska hän arvosteli toisten palautetta. Tunnin lopuksi keskustelimme luokan opettajan kanssa oppilaiden käytöksestä. Hän ehdotti, että pitäisimme tiukempaa kuria ”uhkailun ja lahjonnan avulla”. Päätimme kuitenkin jatkaa samalla linjalla, joka tukisi vapaaehtoista osallistumista.

4.5 Neljäs kerta: Päähteet

Kokoonnuimme omalle koulullemme, paikalla olivat yhdeksän oppilasta. Opettaja ja kouluavustaja kävivät saattamassa oppilaat koululle ja varmistivat, että pärjäämme oppilaiden kanssa keskenämme. Kyselimme oppilaiden kuulumisia ja mitä he meinaisivat tehdä tulevana vappu-viikonloppuna. Yksi oppilas kommentoi muiden puolesta: ”Vappuna juuaan”. Aloitimme toiminnan tikku-ukko-harjoituksella, jonka tarkoituksena oli poistaa mieltä painavat asiat ja parantaa keskittymistä. Oppilaat piirsivät paperille tikku-ukon, jolla oli kädessään säkki. Säkin sisään jokainen sai kirjoittaa kaikki ne asiat, jotka häiritsivät mieltä. Sen jälkeen nuoret saivat repiä sekä rutistaa paperin ja heittää sen roskakoriin. Oppilaat ihmettelivät harjoituksen tarkoitusta ja Mikko totesi: ”Ei ne ahistuksen aiheet mihinkään kadonneet, vaikka paperin heitti roskeen”.

Neljännän kerran teemana olivat päihteen ja halusimme näyttää nuorille erilaisia valistusvideoita. Näytimme heille kaksi videota, joista toinen oli viranomaisten tekemä, Ei pelota! -video, ja toinen heidän ikäistensä nuorten tekemä, Jessen tarina -video. Valistusvideoiden jälkeen oppilaat saivat keskustella ja kommentoida, kumpi videoista oli toimivampi ja parempi. Oppilaiden mielestä viranomaisten tekemä video oli tylsä, koska äänet oli poistettu. Heidän mielestään Jessen tarina – video ei liittynyt päihteisiin, koska siinä käsiteltiin myös mielenterveysongelmaa.

Videoiden jälkeen pidimme tietovisan (liite 3), joka liittyi erilaisiin päihteisiin ja niiden käyttöön. Tietovisa tehtiin pareittain ja lupasimme taas palkita parhaimmin menestyneet. Oppilailta oli hankaluuksia valita parit, joten päätimme jakaa heidät pareittain mielivaltaisesti. Visa herätti paljon keskustelua, sillä oppilaiden mielestä päihteiden käyttö on jokaisen yksityisasia, eikä se kuulu muille. Oppilaat osasivat mainita paljon fyysisiä haittoja, jotka ovat seurausta päihteiden väärinkäytöstä, mutta yksikään pareista ei maininnut psyykkisiä tai sosiaalisia ongelmia, joita päihteet aiheuttavat. Jokainen pari kuitenkin tiesi tarkkaan, miksi päihteet ovat kiellettyjä alle 18-vuotiailta.

Tarjosimme tauolla oppilaille kahvit, sekä mehua. Oppilaat sekoittivat kahviin mehua ja leikkivät ruualla. Osa oppilaista kysyi, saavatko he käydä tupakoimassa tauon aikana. Kielsimme heitä poistumasta, sillä he eivät saa tupakoida kouluaikana. Juttelimme viimeisistä tapaamiskerroista ja ehdotettujen toiveiden toteuttamisesta. Oppilaat kumosivat omat toiveensa ja enää heitä ei kiinnostanut, mikään muu kuin pitsalle lähteminen. Viimeinen harjoitus oli tulevaisuuden muistelu, jossa oppilaiden piti kuvitella, mitä he tekisivät viiden vuoden kuluttua. Oppilaiden oli hankala ajatella omaa tulevaisuuttaan niin pitkälle ja he kokivat, etteivät voi vaikuttaa siihen millään tavalla. Kalle ja Harri olivat sitä mieltä, että vuoteen 2015 mennessä tulee maailmanloppu, eikä heidän tarvitse ajatella tulevaisuutta.

Ennen ruokailuun lähtöä otimme vielä palautteen, mutta koska Tulevaisuuden muistelu oli mennyt vitsailuksi, oli oppilailta hankala enää keskittyä loppuun saakka. Suurin osa oli iloisia siitä, että pääsi takaisin omalle koululle syömään ja kyseinen kerta oli ollut erittäin tylsä ja turha. Harri sanoi tapaamiskerran jälkeen: ”Onpa mukavaa, ko ei tarte tulla teän koululle enää ja noudattaa teän sääntöjä”. Jäimme pohtimaan, mitä Harri tarkoitti kommentillaan, koska säännöt olivat olleet samat joka kerralla, eikä tämä kerta

ollut poikkeus. Uskomme, että uusi ympäristö loi oppilaille turvattoman tunteen ja he kokivat meidän hallitsevan tilannetta liikaa.

Neljäs kerta oli erittäin turhauttava ja oppilaat olivat rauhattomia. Heille ei kelvannut mikään ja he väittivät vastaan, olipa kyse mistä tahansa. Osa oppilaista tahallaan ärsytti meitä, matkimalla puhetyyliämme ja sanomisiamme. Pidimme tunteet kurissa ja emme menneet mukaan oppilaiden ”suun soittoon”. Suurimman huomion vei luokkaan unohnutun pyörätuoli, jolla oppilaat kävivät vuorotellen leikkimässä, kielloista huolimatta. Pohdimme tapaamiskerran jälkeen olisiko pyörätuoli kannattanut viedä pois luokasta, sen saadessa niin runsaasti huomiota.

4.6 Viides kerta: Minäkuva

Paikalla oli opettaja ja yhdeksän oppilasta, joista Harri ja Kalle saapuivat vasta palautteen keräämisen aikana. Kyselimme oppilailta vapun jälkeisiä tunnelmia, mutta kukaan ei kommentoinut mitenkään kyselyihimme. Luokassa oli rauhallinen tunnelma, eikä tavanomaista alkuhälinää ollut. Palkitsimme Mikon ja Tuomaksen, koska he olivat voittaneet edelliskerran tietovisan, jonka aiheena olivat päihteet.

Aloitimme viidennen kerran minäkuva-harjoituksella. Harjoituksen tarkoituksena oli, että oppilaat pohtivat millaisen kuvan he antavat muille itsestään, millaisena he näkevät itsensä ja millaisia he haluaisivat olla. Kerroimme oppilaille kuvitteellisen esimerkin Seppo-nimisestä pojasta, jotta he saisivat ideasta kiinni. Jokainen oppilas kirjasi vastaukset paperilla omassa rauhassa ja annoimme heille runsaasti aikaa miettiä. Annoimme oppilaille mahdollisuuden kertoa, mitä olivat paperille kirjoittaneet, mutta kukaan heistä ei halunnut tehdä sitä. Keräsimme laput pois oppilailta, koska halusimme tietää kuinka innokkaasti oppilaat olivat osallistuneet tehtävän tekemiseen. Puolet oppilaista ei kirjoittaneet paperille mitään. Yllätyimme positiivisesti Mikon vastauksesta. Hän oli aikaisemmilla kerroilla osallistunut passiivisesti ryhmän toimintaan, mutta nyt hänen vastauksensa olivat mietittyjä ja hän oli selvästi panostanut tehtävään.

Olimme etukäteen suunnitelleet, että tulossa oleva kuudes tapaamiskerta, olisi toiminnaltaan rennompi ja toteuttaisimme oppilaiden toiveet. Suurin osa oppilaista halusi lähteä käymään pitsalla ja katsoa elokuvan, joten halusimme, että viimeisellä kerralla to-

teutamme nuo toivotut asiat. Sovimme JOPO – luokan opettajan ja koulumme vastaavan henkilön kanssa ruokailukustannusten jakamisesta ja se sopi molemmille osapuolille. Olimme valinneet täksi kerraksi viisi nuorten elokuvaa, joista oppilaat saivat äänestää mieluisimman. Oppilaat valitsivat yksimielisesti elokuvan, joka oli heille jo entuudestaan tuttu.

Halusimme kerätä laajemman palautteen koskien kaikkia tapaamiskertoja. Palautetta pyysimme ryhmäkerroista, meistä ohjaajina ja pyysimme myös heitä miettimään omaa osallistumista. Kahdeksan oppilasta vastasi palautteeseen ja olimme tyytyväisiä heidän panostukseensa. Usealla oppilaalla oli hankala arvioida omaa osallistumistaan ryhmän toimintaan. Oppilaat yllättyivät huomattavasti, että heillä olisi mahdollisuus antaa myös negatiivista palautetta. Käsittelemme palautetta tarkemmin palauteosiossa.

Ennen välitunnille lähtöä annoimme nuorille tehtäväksi leikata aikakauslehdistä kuvia tai tekstiä, jotka liittyisivät heidän tulevaan kesälomaansa. Jokaisen tuli tehdä kuvakollaasi aiheesta: ”Mitä teen kesällä?”. Kaikki olivat innostuneita tehtävästä ja Tuomas jäi tekemään tehtävää koko välitunnin ajaksi. Pertti ei aloittanut omaa kuvakollaasin tekoa, mutta antoi paljon ohjeita Tuomakselle, joka istui häntä vastapäätä. Olimme varmoja, ettei tehtävä jaksaisi kiinnostaa oppilaita. Varasimme aikaa tehtävän tekoon noin 20 minuuttia ja suunnitelmissa oli pelata lautapelejä loppuaika. Aika kului kuitenkin tehtävän parissa nopeasti ja antaa oppilaille mahdollisuus jatkaa kuvakollaasin tekoa tunnin loppuun asti.

Toiseksi viimeinen kerta meni erittäin hyvin ja olimme todella tyytyväisiä oppilaisiin. Tunnin päättymisen jälkeen jäimme keskustelemaan luokan opettajan kanssa, joka oli myös yllättynyt oppilaiden aktiivisuudesta ja innosta viimeisen tehtävän suhteen. Hän mainitsi myös olleensa iloinen, kun luokassa oli ollut rauhallinen ja kannustava ilmapiiri. Ihmettelimme yhdessä mistä oppilaiden innokkuus ja aktiivinen osallistuminen saattoi johtua. Mitä teen kesällä – kuvakollaasi oli erilainen harjoitus, jossa nuoret saivat askartelun lomassa jutustella omiaan. Tunnelma olikin osittain tästä johtuen iloinen ja rentoutunut.

4.7 Kuudes kerta: Toiveet

Kokoonnuimme meidän koulun auditorioon hyvissä ajoin, että ehtisimme katsoa elokuvan. Olimme tehneet pöytävarauksen alueella sijaitsevaan pitseriaan, jonne meidän tulisi saapua ajoissa. Paikalle saapui opettaja, kouluavustaja ja jokainen luokan oppilas. Aloimme katsoa elokuvaa ja oppilaat olivat erittäin rauhallisia ja odottivat innokkaasti pitsalle menoa. Elokuvan aikana Tuomas, Pekka ja Vesa karkasivat auditorion takaovesta ulos tupakoimaan, mutta eivät päässeet huomaamattomasti takaisin, sillä ovi oli mennyt lukkoon. He joutuivat kiertämään etuoven kautta takaisin auditorioon, jolloin kaikki huomasivat heidän paluunsa.

Elokuvan jälkeen suuntasimme suoraan pitseriaan, jossa tunnelma riehaantui. Yksi oppilaista oli eksynyt matkalla pitseriaan. Hänet saatiin kiinni puhelimitse ja neuvottiin oikeaan pitseriaan. Oppilaat joutuivat odottamaan eksynyttä Timoa ja ”naljailivat” hänelle, kun hän saapui paikalle. Nälkä kurni oppilaiden vatsaissa ja he eivät pystyneet keskustelemaan katsomastamme elokuvasta lainkaan.

Olimme hiukan pettyneitä, koska aikaa elokuvasta keskusteluun ei jäänyt. Oppilaat lähtivät omille teilleen heti pitsan syönnin jälkeen, mutta syönnin lomassa saimme vaihdetua muutaman sanasen luokan tyttöjen kanssa. Juttelimme tyttöjen kanssa vähän elokuvasta ja pitsoistamme. Ennen lähtöämme pitseriasta juttelimme opettajan kanssa. Kiihdimme häntä yhteistyöstä ja saamastamme mahdollisuudesta. Hän toivoi saavansa opinäytetyömme lopullisen version luettavakseen. Olimme iloisia, kun tapaamiskerrat olivat ohi, joten pääsisimme työstämään niiden sisältöä.

5 PALAUTE

Keräsimme palautetta jokaiselta ryhmäkerralta sekä isomman palautteen kaikista ryhmäkerroista toiseksi viimeisellä kerralla. Keräsimme loppupalautteen nimettömänä, sillä halusimme, että oppilaat pystyisivät vastaamaan luottamuksellisesti. Opintojemme aikana olemme kokeilleet useita erilaisia palautteen keruu menetelmiä. Halusimme kokeilla jotain uutta tapaa kerätä palautetta. Löysimme koulultamme Tunne Tyypit – kortit, joiden uskoimme sopivan kohderyhmällemme.

Tunne Tyypit – kortit kulkivat mukana koko toiminnan ajan. Emme olleet aikaisemmin käyttäneet kyseisiä kortteja, mutta koimme tarvitsevamme apuvälineitä palautteen keruun tueksi. Korttien avulla palautteen antaminen helpottuu, sillä valmiit kuvat ja tunnelit antavat virikkeitä. Kortit on tehty yhteistyössä nuorten kanssa, joten uskoimme korttien toimivan parhaiten JOPO – luokassa. Oppilaat ottivat kortit omikseen jo kolmannella kerralla. Palautteen keruu helpottui ja monipuolistui loppua kohden.

Viimeisillä kerroilla oppilaat jo odottivat palautteen keruu hetkeä, koska se oli muodostunut rutiiniksi, ja osalle oppilaista se merkitsi toiminnan lopettamista siltä kertaa. Halusimme tehdä palautteen keruusta haastavamman sekä oppilaille, että meille toimintakertojen edessä. Haastavuutta palautteen annossa lisäsimme kysymällä oppilailta tarkentavia kysymyksiä, sekä vaadimme heiltä laajempia vastauksia.

Palautehetkeen vaikutti useat asiat, esimerkiksi oppilaiden rauhattomuus, ruokatunnin lähestyminen ja aiemmat harjoitukset. Oppilaiden ollessa levottomia palautteen anto meni oppilaiden osalta vitsailuksi ja tilanne saattoi karata käsistä. Monesti ruokatunnin lähestyminen ja oppilaiden kurnivat mahat saivat heidät kiirehtimään vastauksissaan. Toisinaan oppilaat kokivat aiemmat harjoitukset tai toiminnan tylsäksi, joten he eivät malttaneet keskittyä loppuun asti.

Yhteenvetona Tunne Tyypit – korteilla saatu palaute oli negatiivinen. Lähes joka kerta kaikki oppilaat valitsivat kielteisen tunnekortin, esimerkkeinä ”Väsynyt, ko väsyttää” ja ”Ärsyyntynyt, ko on nälkä ja v*tuttaa”. Oppilaat myös käänsivät positiivisen tunteen meitä vastaan, esimerkiksi ”Oon onnellinen, ko te lähete pois” ja ”Hyvä, ko ei nähä

viikkoon”. Oppilaat saattoivat valita korttinsa myös hetken mielijohteesta ja perustelivat valintansa: ”Se näyttää ihan multa”.

Turhaudimme, kun palaute oli viikosta toiseen samanlaista, eivätkä oppilaat ottaneet sitä usein vakavasti. Usein oppilaat huusivat vastauksen toisten vastauksien päälle, joten meillä oli vaikeuksia kuulla palaute kaikilta oppilailta. Toisinaan osa oppilaista karkasi luokasta oman palautteen antamisen jälkeen, eivätkä jääneet kuuntelemaan muiden antamaa palautetta. Koimme Tunne Tyypit - kortit oikeaksi valinnaksi, koska kuvat ja tunnetilat kiinnostivat nuoria ja usein he tutkivatkin kortteja pidemmän aikaa.

Suurimmaksi haasteeksi palautteen keruussa koimme, etteivät oppilaat aina uskaltaneet sanoa omaa kantaansa. Usein he toistivat luokkakaverin vastauksen ja loppulopuksi kaikki olivat samaa mieltä. Yritimme kannustaa oppilaita ilmaisemaan oman mielipiteensä ilman pelkoa pilkan kohteeksi joutumisesta. Suurin osa oppilaista koki palautteenannon vaikeaksi, eivätkä he osanneet perustella mielipidettään. Palautetta tuli kuitenkin myös toiminnan ohessa ilman erillistä kehotusta.

Kuten jo aikaisemmin olemme maininneet, keräsimme isomman palautteen kirjallisena (liite 4). Toiseksi viimeisellä kerralla paikalla oli yhdeksän oppilasta, mutta yksi heistä jätti vastaamatta. Kysyimme oppilailta viisi kysymystä: Mikä on ollut parasta toimintakerroissa?, Mikä on ollut huonointa?, Miten olet itse osallistunut?, Mitä palautetta haluat antaa meille?, sekä Arvioi toimintaa asteikolla 1-5. Kysymysten avulla halusimme saada mahdollisimman laajan palautteen oppilailta, jota voisimme hyödyntää opinnäytetyössämme.

Ensimmäiseksi kysyimme: Mikä on ollut parasta toimintakerroissa? Kaksi oppilasta ei osannut arvioida mikä tapaamisissa oli ollut mukavinta. Kuuden oppilaan arviointi oli positiivinen, kaksi heistä odotti innokkaasti pitsalle menoa ja esimerkiksi yhden oppilaan vastauksena oli: ”On ollu jotaki tekemistä”. Kysymyksen avulla yritimme kartoittaa mikä toimintamenetelmistä oli ollut oppilaiden mielestä mukavin. Kukaan oppilaista ei osannut kuitenkaan mainita jotain tiettyä harjoitusta.

Toinen kysymys: Mikä on ollut huonointa? Kysymys jakoi luokan kahtia, puolet oppilaista oli sitä mieltä, että ensimmäinen tapaamiskerta oli ollut kaikista huonoin. Loput oppilaista pitivät kaikkia toimintakertoja huonoina ja tylsinä. Yksi oppilaista kiteytti

mielipiteensä yhteen lauseeseen: ”Teijän pitäs olla tulematta”. Uskomme, että puolet oppilaista arvioi ensimmäisen tapaamiskerran huonoimmaksi, koska se sisälsi kaikkein eniten leikkejä ja oli sekava. Emme olleet osanneet varata tarpeeksi toimintaa ja luppo-aikaa oli liikaa. Oppilaat huomasivat varmasti alkujännityksemme ja epävarmuuden ryhmänohjaamisessa ensimmäisellä kerralla.

Kolmas kysymys: Miten olet itse osallistunut? Oppilaiden arvioidessa omaa osallistumistaan, vain kaksi heistä oli tyytyväisiä omaan aktiivisuuteensa. Kaksi oppilasta kirjoitti osallistuneensa heikosti ja neljä ei osannut arvioida omaa osallistumistaan. Halusimme ehdottomasti, että oppilaat arvioisivat omaa osallistumistaan toimintaan. Tarkoituksena oli saada heidät miettimään omaa käytöstään ja aktiivisuuttaan toimintakerroilla. Emme yllättyneet siitä, että oppilaat eivät osanneet arvioida omaa osallistumistaan, sillä olimme huomanneet sen jo aikaisempien harjoitusten yhteydessä.

Neljäs kysymys: Mitä palautetta haluat antaa meille? Oppilaat saivat antaa palautetta myös meidän toiminnastamme, mutta petyimme, koska yli puolet (viisi) heistä ei halunnut tai osannut antaa palautetta. Kaksi oppilasta olisi kaivannut palautteen mukaan parempaa tekemistä. Yksi oppilaista ei ollut ilmeisesti tyytyväinen meidän vetämään toimintaan, sillä hän kirjoitti: ”Pysykää loitommalla”. Meitä jäi harmittamaan, että oppilaat eivät arvioineet meidän toimintaamme kattavasti, sillä siitä olisi ollut suuri apu ja olisimme voineet myös pohtia paremmin omaa toimintaamme. Viides kysymys: Arvioi toimintaa asteikolla 1-5. Oppilaat arvioivat toimintaa asteikolla 1-5, joista laskimme keskiarvoksi arvosanan kolme. Olimme tyytyväisiä yleisarvosanaan ja se yllätti meidät.

Palautteen keruu ei sujunut hankaluuksitta. Osa oppilaista ei kuunnellut ohjeita tarpeeksi tarkkaavaisesti ja jouduimme toistamaan ohjeistuksen ja kysymykset useaan otteeseen. Avasimme kysymyksiä oppilaille, selittämällä mitä haluamme selvittää kysymyksillä. Oppilaille vaikein kysymys oli oman toiminnan arvioiminen. He kysyivät useampaan otteeseen, miksi tai miten omaa toimintaa arvioidaan. Oman toiminnan arvioiminen saattoi olla oppilaille uusi asia ja sen takia tuntua hankalalta.

Yllätyimme loppupalautteen laajuudesta ja laadusta. Odotimme, että oppilaat jättävät vastamaatta kysymyksiin tai eivät ota palautetta tosissaan. Luulimme saavamme murskakritiikin, sillä aiemmat Tunne Tyypit – korttien palautteet olivat usein negatiivisia. Loppupalaute oli kuitenkin suurimmaksi osin positiivista ja oppilaat olivat miettineet

vastauksiaan tarkkaan. Oppilaat olivat olleet tyytyväisiä ainakin osaan toiminnasta, vaikka aiemmin olivat muuta väittäneet. Vastauksiin saattoi myös vaikuttaa, jo aikaisemmin mainittu ryhmän paine, vaikka palaute annettiin nimettömänä. Osalla oppilaista saattoi silti olla tunne siitä, että muut tietävät, mitä palautetta hän antaa.

6 TOIMINNAN ARVIOINTIA

6.1 Toiminnallisten menetelmien arviointi

Sosiaalipedagogiikan mukaan toiminnan arviointi tapahtuu kokonaisvaltaisesti ja arvioija tulkitsee sitä omasta näkökulmastaan. Arvioimme työtämme prosessin aikana ja sen jälkeen. Arviointi ei sosiaalipedagogisesta viitekehystä katsoen voi olla neutraalia, sillä toiminnan ohjaaja tekee työtään omalla persoonallaan. Prosessin aikana tehty arviointi auttaa kehittämään toimintaa parempien tuloksien saavuttamiseksi. Käytimme työssämme näitä sosiaalipedagogisen toiminnan arvioinnin perusteita.

Käytimme harjoitusten pohjana sosiaalipedagogista viitekehystä, joka korostaa mielipiteiden jakamista ja niiden hyväksymistä. Sosiaalipedagogisella toiminnalla on kasvatuksellinen näkökulma, jonka tarkoituksena on, että oppilas kokee olevansa osa koululuokkaa, perheyhteisöä, kaupunkia ja yhteiskuntaa. Oppilaat pääsivät vaikuttamaan ryhmätoimintaan, joka pohjautuu sosiaalipedagogiseen ajatukseen siitä, että yksilö kokee olevansa aktiivinen yhteiskunnan jäsen. Halusimme toteuttaa harjoituksia, jotka soveltuvat yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn. Tällä halusimme varmistaa, että oppilaat pääsisivät työstämään teemoja omassa rauhassa, mutta myös ryhmän kesken. Yksilö- ja ryhmätehtävät toivat myös vaihtelua toimintakertoihin.

Teimme paljon erilaisia harjoituksia kuluneiden kuuden viikon aikana. Osa harjoituksista onnistui moitteettomasti, mutta joitain harjoituksia olisimme voineet työstää enemmän ja muokata oppilaille sopivimmiksi. Halusimme antaa oppilaille enemmän haastetta silloin kun he olivat aktiivisempia ja vastaanottavaisempia. Toiminnan aikana oli mielestämme erittäin tärkeää säilyttää herkkyys ja tilannetaju. Viitaten sosiaalipedagogiseen viitekehykseemme toiminnan tulee olla joustavaa sekä innovatiivista.

Harjoitusten piti olla sopivan mittaisia ja kaikkein mieluiten lyhyitä, jotka kuitenkin sisälsivät paljon vaihtelua ja toimintaa, etteivät oppilaat ehtineet kyllästyä ja menettää mielenkiintoaan. Jos he tylsistyivät harjoitukseen tai pitivät sitä turhana, alkoivat oppilaat jutella keskenään omia asioitaan. Usein tilanne saattoikin karata hallinnasta, sillä kahden oppilaan aloittama jutustelu muuttui pian koko luokan hälinäksi, jota joutui rau-

hoittelemaan aikansa. Jopa keskustelua eri teemoista täytyi pitää yllä ja heitellä oppilaille ”täkyjä”, joihin he pystyivät tarttumaan, jotta keskustelu kantaisi. Ilman meidän osallisuuttamme saattoi mielipiteiden vaihto jäädä pinnalliseksi, eivätkä oppilaat osanneet ajatella asiaa pintaa syvemmillä.

Harjoitusten valinta oli kuitenkin vaikeaa, koska etukäteen oli hankala tietää miten oppilaat tulisivat osallistumaan niihin. Yllätyimme useaan otteeseen, kun meidän mielestämme innostava ja mielenkiintoinen tehtävä ei saanutkaan kannatusta osakseen tai kun harjoitus, jonka ajattelimme oppilaita vähiten kiinnostavan, saikin oppilaat innostumaan. Esimerkiksi Mitä teen kesällä – kuvakollaasi olimme varanneet vain vähän aikaa, mutta oppilaiden innostuttua tehtävästä päätimme jatkaa sen tekoa kauemmin. Etukäteen emme tätä voineet tietää, mutta oppilaiden ollessa innostuneita, emme halunneet pilata tunnelmaa. Toisinaan meidän mielestä helpolta tuntuva harjoitus saattoi tuntua oppilaiden mielestä hankalalta ja vaikeammat harjoitukset he suorittivat ilman ongelmia, esimerkiksi ensimmäisen kerran esittelykierros ei onnistunut oppilaiden kanssa.

Leikit eivät olleet nuorille tarpeeksi motivoivia, vaan he kokivat ne ”eskarilaisten leikeiksi”. Pohdimme olisiko kyse voinut olla siitä, että oppilaat halusivat olla mahdollisimman aikuismaisia, eivätkä näin olleet voineet heittäytyä leikin maailmaan. Toisaalta vaatii myös hyvin luottamuksellisen ryhmän, että leikkiin uskaltaa heittäytyä mukaan. Pelko epäonnistumisesta voi olla liian suuri, jos oppilas ei tunne oloaan turvalliseksi ryhmässä. Oppilailla oli tapana ruveta pelleilemään ja sabotoimaan harjoitusta, jos se oli vähänkään leikinomainen.

Oppilaat pitivät enemmän keskustelusta ja halusivatkin tuoda esille omia mielipiteitään ja näkemyksiään. Kuten jo aikaisemmassa kappaleessa mainitsimme, että leikit eivät innostaneet ryhmää, joten halusimme tuoda ryhmään leikkien sijasta paljon keskustelua. Oppilaat puhuivat paljon keskenään heitä askarruttavista asioista ja yritimme osallistua näihin keskusteluihin. Huomasimme kuitenkin, että he eivät halunneet keskustella omista asioistaan meidän kanssamme ja usein jutut loppuivat lyhyeen. Harjoitusten avulla saimme aikaan keskustelua, johon pystyimme myös itse osallistumaan ja vaikuttamaan.

Harjoitusten aikana oppilaat eivät osanneet perustella omia mielipiteitään tai valintojaan. He eivät myöskään kyseenalaistaneet omia toimintatapojaan tai käyttäytymistään. ”Asia on näin, koska minä olen sitä mieltä” ja ”Minä en ole väärässä, muut ovat”. Usein

vika oli jossain muussa, että heissä itsessään jos vastoinkäymisiä ilmeni. Erilaisten harjoitusten tarkoituksena olikin saada oppilaat huomaamaan, kuinka tärkeää on perustella omia valintojaan. Halusimme myös, että he oppisivat hyväksymään ja kuuntelemaan toisten mielipiteitä. Sosiaalipedagogiselle toiminnalle onkin ominaista tasa-arvon, erilaisuuden hyväksymisen ja sosiaalisen kommunikaation edistäminen.

Toimintaa suunnitellessa halusimme ottaa mukaan joka kerralle toiminnan, johon oppilaat saisivat vaikuttaa. Mielestämme helpoin tapa oli, että joka kerralla he saisivat näyttää tai kuunteluttaa muille oppilaille valitsemansa musiikki- tai videoklipin. Uskoimme oppilaiden innostuvan ajatuksesta, mutta toisen tapaamiskerran jälkeen jouduimme jättämään osion pois toiminnastamme. Videoklipin valitseminen vei oppilailta liikaa aikaa ja he eivät olleet halukkaita tekemään päätöksiä klipin suhteen. Oppilaat eivät jääneet kaipaamaan osiota ja eivät ottaneet sitä esille myöhemmillä toimintakerroilla. Mielestämme teimme hyvän päätöksen, kun jätimme tämän osion pois.

Ensimmäiset tapaamiskerrat olivat meidän mielestämme pääosin tutustumista meidän oppilaiden välillä, sekä rajojen etsimistä. Toimintamenetelmien muokkaaminen oli jatkuva prosessi ja se vaati meiltä paljon voimavaroja. Kolmen ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen huomasimme mitkä harjoitukset sopivat juuri tälle ryhmälle. Olimme siihen mennessä tutustuneet oppilaisiin paremmin ja osasimme vähän arvioida heidän kiinnostuksen kohteita. Tämän jälkeen toiminnan suunnittelu ja vetäminen helpottuivat.

Sosiaalipedagogisen toiminnan arviointi ei keskity pelkästään näkyviin tuloksiin lyhyellä aikavälillä. Tavoitteena on pohtia, mitä vaikutuksia toiminnalla olisi pidemmällä aikavälillä. Toiminnallamme ei näyttänyt päällepäin olevan suuria vaikutuksia. Emme toki olettaneetkaan, että lyhyessä ajassa pystyisi saamaan ihmeitä aikaan. Toivomme kuitenkin, että tapaamiskertojen jälkeen edes muutama oppilas jäi miettimään asioita uusista näkökulmista. Uskomme että, edes jollain kerralla, joku oppilaista on huomannut, että asiat voivat olla toisin ja niiden eteen voi itse tehdä jotain. Omaan elämään pystyy vaikuttamaan ja sitä on mahdollista suunnitella eteenpäin.

Esimerkiksi tulevaisuuden muistelu – harjoituksessa osa nuorista totesi, etteivät he voi tietää mitä viiden vuoden kuluttua tapahtuu, sillä omaa tulevaisuuttaan ei voi ennakoida eikä suunnitella. Sosiaalipedagogiikassa on tarkoitus tukea elämänhallintaa ja auttaa henkilöä löytämään erilaisia toimintatapoja muuttaa omaa elämäänsä parempaan suun-

taan. Yritimme herätellä oppilaita miettimään omaa tulevaisuuttaan ja saada heidät pohtimaan oman toiminnan vaikutuksia.

Mielestämme osasimme hyödyntää sosiaalipedagogiikka toiminnallisten menetelmien käytössä. Harjoituksissa korostimme yksilön osallistumista ryhmän toimintaan ja hänen vaikuttamismahdollisuuksiaan, esimerkiksi mielipiteiden ilmaisun avulla. Keskustelu oli suurena osana toimintaa ja se kasvoi tärkeäksi osaksi. Toiminta pohjautui vuorovai-
kutukseen meidän ja oppilaiden välillä. Halusimme, että oppilaat osallistuisivat kaikkiin toimintaprosessin vaiheisiin. Muokkasimme menetelmiä kohderyhmällemme sopivaksi ja opimme, että on tärkeää olla joustava ja pystyä tekemään spontaaneja ratkaisuja. Toiminnan tulee pohjautua asiakaslähtöisyyteen, joka näkyi työssämme esimerkiksi, toiveiden huomioimisena.

6.2 Oppilaat ryhmätoiminnan osana

Nuori tekeytyy yleensä toiminnan kohteeksi, vaikka sosiaalipedagogisen toiminnan tarkoituksena on saada nuori aktiiviseksi toimijaksi. Viitaten koululuokan tehtäväkeskeisyyteen, saattaa olla, että koulun tehtäväkeskeisyys osittain passivoi nuoria. Huomasimme, että oppilailta oli vaikeuksia ehdottaa toiveita toimintaan liittyen, koska tällainen mahdollisuus kouluympäristössä on harvinaista. Oppilaat olivat usein tapaamiskertojen alussa varautuneita ja valmiiksi negatiivisia toimintaa kohtaan. Tämä johtui osittain siitä, etteivät oppilaat tienneet tarkalleen mitä tulisimme tekemään tapaamiskerralla. Tunnelma rauhoittui yleensä, kun olimme kertoneet tapaamiskerran ohjelmasta. Sitä ennen oppilaat saattoivat sanoa: ”Mitä tyhmää te taas ootte suunnitellu?”.

Huomasimme, että toiminnan tulisi olla tarkkaan aikataulutettua ja harjoituksia tulisi olla ”varastossa” enemmän, jos luppoaikaa sattuisi jäämään. Jos harjoitusten väliin jäi ylimääräistä aikaa, saattoi se aiheuttaa levottomuutta ja keskittymisen herpaantumista. Pojilla oli tapana keskustella useasti mopoista ja tämä tapahtui yleensä, kun olimme aloittamassa uutta harjoitusta. Ensimmäisillä tapaamiskerroilla meillä oli vaikeuksia saada pojat lopettamaan aiheeseen kuulumaton keskustelu. Toimintakertojen edetessä pojat huomasivat itse lopettamaan jutun pienen huomauttamisen jälkeen.

Ensimmäisten kertojen aikana tutustuminen jäi lyhyeksi ja ensivaikutelmat muuttuivat toiminnan aikana. Haluamme tuoda esille kahden luokan oppilaan muutoksen ryhmän toiminnassa. Esimerkiksi Pertti oli alussa erittäin aktiivinen ja halusi osallistua toimintaan. Ensimmäisellä tapaamiskerralla Pertti osallistui toimintaan ainoana oppilaana ja vaikutti olevan innokas. Kahden ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen Pertin innostus oli kadonnut, eikä hän osallistunut toimintaan enää niin aktiivisesti. Mikko oli alussa hiljainen ja ei halunnut osallistua toimintaan millään tavalla, mutta kahdella viimeisellä kerralla hän yllätti meidät täysin, varsinkin minäkuva – harjoitusta tehdessään.

Oppilaat ”kaappasivat” meiltä vallan, jos annoimme heille siihen vahingossa mahdollisuuden. Kaappaamisella tarkoitamme tilannetta, jossa oppilaat riehaantuivat ja eivät kuunnelleet lainkaan meidän ohjeitamme. Oppilaat saattoivat myös ”aukoa päätään” meille, jotta saisivat meidät hermostumaan ja menettämään tilanteen hallinnan. Alussa emme voineet ajatellakaan tasa-vertaisuutta, vaan meidän olisi pitänyt olla hiukan tiukempia, jotta oppilaat olisivat lähteneet toimintaan mukaan heti ensimmäisestä kerrasta lähtien.

Toiminnan aloittamiseen ja läpikäymiseen vaikuttivat suuresti päivän aikana sattuneet vastoinkäymiset ja oppilaiden tunnetilat. Jos yksikään oppilaista oli päivän aikana ottanut yhteen, esimerkiksi koulun henkilökunnan kanssa, levisi ärtyneisyys muihinkin oppilaisiin. Näinä kertoina jouduimme pitämään alussa eräänlaisen ”purkuhetken” oppilaiden kanssa, jolloin he saivat purkaa ärstytyksen pois mielestään, ennen kuin he pystyivät keskittymään ja me pystyimme aloittamaan toiminnan ohjaamisen. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla osa nuorista oli poistunut koulun alueelta tupakoimaan ja he jäivät siitä kiinni rehtorille ja oman luokkansa opettajalle. Ilmapiiiri oli hyvin tuotunut välitunnille asti, sillä nuoret vain kertoivat tapahtumia ja purkivat kiukkuaan. Välitunnin jälkeen harjoitusten suorittaminen oli helpompaa, sillä nuoret olivat jo hiukan rauhoittuneet ja pystyivät keskittymään, siihen mitä meillä oli heille asiaa.

Oli hyvin tärkeää, että useampi oppilas innostui harjoituksesta, sillä se edes auttoi sitä, että ”hankalimmatkin” oppilaat osallistuivat mukaan toimintaan. He eivät halunneet jäädä paitsi, jos muilla sattuiakin olemaan mukavaa toiminnan parissa. Huomasimme, että jos saamme luokan mielipidevaikuttajat mukaan toimintaan, innostuvat muutkin oppilaat. Aloitimme innostamisen näistä luokan ”vaikuttajista” ja monesti saimmekin muut mukaan heidän avullaan. Luokassa oli myös oppilaita, joita helpompi lähestyä.

Toiminnan alkuvaiheilla pyrimme saamaan keskustelua aikaan, ainakin näiden oppilaiden kanssa. Meidän mielestämme toimintaan aktivoiminen onnistui parhaiten muiden oppilaiden avulla, sillä jos kukaan ei osoittanut kiinnostustaan, oli hankalaa saada toimintaa käynnistettyä.

Tytöt laittoivat meille eniten vastaan harjoitusten aikana, vaikka välitunneilla ja muulloin he juttelivat meidän kanssamme eniten, vapaaehtoisesti. Mielestämme oli kuitenkin tärkeää, että vaikka tytöt eivät aina osallistuneet toimintaan, emme kuitenkaan jättäneet heitä ulkopuolelle. Keskustelimmekin heidän kanssaan aina, kun he antoivat siihen mahdollisuuden. Pojat oli vuorostaan helppo houkutella mukaan toimintaan, sillä heihin tehoi huumori ja kärkkäät mielipiteet. Poikia oli ryhmässä suurin osa, joten heillä saattoi olla helpompi osallistua mukaan toimintaan. Koimme, että pojat hallitsivat ryhmää ja vaikuttivat yleiseen mielipiteeseen, jättäen tytöt ulkopuolelle.

Toiminnan alussa, nuoret ylläpitivät kokoajan eräänlaista show'ta. Oppilaat esittivät olevansa ”cooleja” ja korostivat karskia kielenkäyttöään. Luokan opettaja varoitti meitä jo etukäteen oppilaiden kielenkäytöstä, joten se ei tullut meille yllätyksenä. Isottelu ja päteminen korostuivat muutamien poikien käytöksessä toimintakertojen alussa. Tämä saattoi johtua siitä, että pojat halusivat näyttää oman asemansa oppilaiden keskuudessa. Alussa oppilaat käskivät meidän häipyä luokasta, eivätkä olleet innostuneita ryhmän toiminnasta. Oppilailla kesti kauan ennen kuin he hyväksyivät meidät luokkaansa ja osaksi ryhmää. Viimeisten kertojen aikana koimme kuuluvamme ryhmään ja pystyimme saamaan oppilaat mukaan paljon helpommin toimintaan ja keskusteluihin.

Toimintakerrat olivat sijoitettuna aamupäivään ja loppuivat ennen ruokailua, tämä kokiinkin suurimmaksi haasteeksi toiminnalle. Oppilaat odottivat koko ajan ruokailua ja se vaikutti heidän keskittymiseensä. Heti välitunnin jälkeen he alkoivat vilkuilla kelloa ja hoputtivat meitä lopettaa toiminnan mahdollisimman pian. Teimme oppilaille selväksi, että he pääsisivät syömään vasta kun harjoitukset olisi tehty huolella. Yleensä oppilaiden jatkuva ruokailuun pääsemisestä puhuminen pitkitti toimintaa tai siirsi harjoituksen alkua. Koimme raskaaksi joka kerralla muistuttaa oppilaita säännöistä ja se mielestämme rikkoi liian usein, esimerkiksi hyvin alkaneen harjoituksen. Huomasimme, että oli viisasta sijoittaa teemana oleva harjoitus tuntien alkuun, jolloin oppilaat pystyivät keskittymään parhaiten. Lähestyvä ruokailu saattoi kärjistä tilanteen siihen, että oppilaat karkasivat tunnilta ilman meidän lupaa.

Oli meidän ja oppilaiden etu, että toimintakerrat sujuivat paremmin loppua kohden. Teimme yhteistyötä, jossa molemmat ”voittivat”. Me saimme onnistuneita toimintaker-toja ja oppilailla oli taas heidän sanojensa mukaan ”yksi kerta vähemmän”. Oppilaat kokivat olevansa suorittajia ja päämääränä oli saada harjoitukset tehtyä. Tavoitteemme eivät kaikilta osin onnistuneet, sillä emme saaneet innostettua oppilaita mielestämme tarpeeksi. Huomasimme, että oppilaat osallistuivat herkemmin toimintaan jos luokan opettaja oli paikalla tai jos painostimme heitä enemmän. Painostuksella tarkoitamme ohjeistuksen toistamista sekä henkilökohtaista opastusta ja kannustusta käyttämällä.

Oppilaat tunsivat toisensa entuudestaan ja luokka oli muotoutunut tiiviiksi ryhmäksi. Ryhmäläiset tunsivat olonsa turvalliseksi, koska ympärillä on tuttuja ihmisiä, joihin he pystyivät luottamaan. Sosiaalipedagogiikassa on tärkeää lujittaa ryhmän me-henkeä. Huomasimmekin toiminnan alkuvaiheilla, että oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyi, sillä he hakivat toisistaan tukea toiminnan ollessa uutta ja erilaista. Ryhmään tuleminen oli meille hyvin hankalaa, koska olimme ainoat ulkopuoliset. Ryhmään oli muodostunut jo selkeät roolijaot, joten jouduimme etsimään omaa paikkaamme kauan aikaa.

6.3 Ryhmänohjaustaitojen arviointi

Sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaajan tehtävänä on mahdollistaa jokaisen ryhmäläi-sen osallistuminen toimintaan. Toiminnan tulee pohjautua vuorovaikutukseen molempi-en osapuolten välillä. Dialogin avulla molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja sa-malla kehittävät toimintaa. Toimintamme aikana pidimme huolen, että jokainen oppilas pääsee osallistumaan toimintaan haluamallaan tavalla. Toimintakerrat olivat opettavai-sia molemmille osapuolille.

Tulemme tarvitsemaan ryhmänohjaustaitoja tulevaisuudessa, ja opinnäytetyöprosessin aikana saimme mahdollisuuden kokeilla uusia menetelmiä. Halusimme haastaa itsemme etsimään ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin, sekä hyödyntää jo olemassa olevia taitoja ryh-män ohjaajana. Lähdimme toimintaa avoimin mielin ja tuimme toisiamme toimintaker-tojen aikana. Olimme varautuneet siihen, että epäonnistumisia saattaisi sattua, mutta pidimme niitä mahdollisuuksina. Epäonnistumisten kautta opimme uusia toimintatapoja, sekä kehityimme ohjaajina.

Ryhmän toiminnan suunnittelu tapahtui lyhyellä aikavälillä. Olisimme tarvinneet aikaa enemmän suunnitteluun ja ryhmään tutustumiseen. Toiminnan tarkka suunnittelu ei aina taannut onnistunutta toimintakertaa, sillä yllättävät tilanteet saattoivat johtaa suunnitelmasta poikkeamiseen. Huomasimme jo ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen, että meidän tulisi olla joustavia, mutta samalla pystyä hallitsemaan tilannetta. Jos nuoret huomasivat, että olimme epävarmoja toiminnan ohjaamisessa, käyttivät he tilanteen hyväksi ja alkoivat puuhastella omia juttujaan.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla jouduimme keksimään lisää harjoituksia. Toimintasuunnitelmaa tehtäessä olimme arvioineet harjoitusten kestävän pidemmän aikaa. Aikaa jäi suunniteltujen harjoitusten jälkeen runsaasti, koska oppilaat eivät osallistuneet harjoituksiin toivotulla tavalla. Tästä viisastuneina meillä oli myöhemmille kerroille aina muutama harjoitus varalla. Ylimääräisten harjoitusten ennalta suunnittelu takasi, että toiminnalla oli tarkoitus ja pystyimme perustelevaan harjoitusten valinnat. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa tulee reagoida muutoksiin nopeasti. Liiallinen spontaanius voi olla toiminnalle haitaksi, jolloin tavoitteet ja perusteet toiminnalle saattavat unohtua.

Haastavinta toiminnassa oli tapaamiskertojen hektisyys. Ennalta tehdyt suunnitelmat eivät aina pitäneet ja toimintaa piti muokata melkein joka kerralla nuorten ”tunnelmista” johtuen. Toimintaa oli raskas ohjata, sillä koskaan ei tiennyt mitä seuraavaksi tapahtuisi ja miten oppilaat innostuvat harjoituksesta. Usein ohjaajalle ei jää näissä ongelmatilanteissa juuri muuta vaihtoehtoa kuin nojautua intuitioon ja aiempiin kokemuksiin (Härnsten & Heikura & Lehmus & Vallisto 2008, 37).

JOPO -luokan opettajan ehdottama ”uhkailu, lahjonta ja kiristys” on toimiva menetelmä nuorten kanssa, jos toivottua tulosta ei muilla tavoin synny. Emme kuitenkaan halunneet lähteä tuolle linjalle, emmekä halunneet pakottaa oppilaita mihinkään. Halusimme, että toiminta olisi tasa-arvoista ja oppilaat osallistuisivat siihen omasta vapaasta tahdostaan, ilman vaatimuksia tai pakotteita. Joissain tilanteissa olisimme kuitenkin saaneet olla tiukempia ja ankarampia, mutta uskomme, että päällisin puolin onnistuimme hyvin. Toisella tapaamiskerralla Harri oli karata ruokailuun, ilman meidän lupaamme ja yllytti muita mukaansa. Sanoimme, että on hänen oma valintansa, poistuuko hän luokasta, vai ei, mutta valinnoilla on aina seuraukset. Jatkoimme toimintaa ja jätimme Harrin huomi-

oimatta. Kun kukaan ei lähtenyt hänen hullutuksiinsa mukaan, joutui Harrikin antamaan periksi ja palasi omalle paikalleen.

Vapaaehtoisuudella voi olla myös negatiivinen puoli. Mennään siitä mistä ”aita on matalin”, eikä osallistuta harjoituksiin jos ei ole pakko. Tämä näkyi päihde-teeman toimintakerralla. Osa oppilaista kiinnostui luokkaan unohtuneesta pyörätuolista enemmän, entä itse harjoituksista. Kielsimme heitä temppuilemasta pyörätuolilla, jotta pääsisimme jatkamaan toimintaa. Kielloista huolimatta, oppilaat jatkoivat vuorotellen pyörätuolilla leikkimistä. Tilanne oli haastava, koska oppilaat eivät kuunnelleet meitä. Halusimme, että oppilaat itse huomaisivat lopettaa häiritsevän toiminnan, jotta pääsisimme jatkamaan harjoituksia. Jouduimme painostamaan oppilaita tavallista enemmän ja kiristimme heitä sanomalla: ”Pääsette ruokailuun vasta sitten, ko kaikki istuu tuoleilla ja harjoitukset on tehty”. Tämä tilanne ratkesi meidän eduksemme, kun oppilaat lopettivat pyörätuolilla leikkimisen ja pystyimme jatkamaan toimintaa suunnitelman mukaan.

Puutuimme aina tilanteisiin, joissa oppilaat väheksyivät tai pilkkasivat toisiaan. Luokassa olikin kaksi poikaa, jotka olivat useasti toisten ivan kohteena ja saivat aikalailta lokaa niskaansa. Heidän mielipiteitään väheksyttiin tai ei kuunneltu. Muut oppilaat ottivat heiltä tavaroita luvatta tai pakottivat tekemään asioita muiden puolesta. Kannustimme heitä osallistumaan toimintaan, osoittamalla heidän olevan osa ryhmää. Huomioimme heidät harjoitusten aikana, mutta varoimme, ettemme tee sitä liian näkyvästi, jolloin muut oppilaat saisivat uuden syyn kiusata heitä. Viitaten sosiaalipedagogiikkaan, tavoitteena on antaa jokaiselle ryhmäläiselle mahdollisuus osallistua ryhmän toimintaan.

Toimintaa arvioidessa pohdimme olimmeko tarpeeksi kannustavia ja huomioimme jokaisen oppilaan tasapuolisesti, myös hiljaisimmat oppilaat. Mielestämme yritimme kannustaa oppilaita mukaan toimintaan, mutta erilaisia tapoja kannustamiseen oli vaikea löytää. Yleensä kehuimme oppilaita sanallisesti hyvästä suorituksesta, sekä kahdella kerralla palkitsimme heidät kilpailun voittamisesta. Sanallinen kannustus ei aina riittänyt ja oppilaat eivät innostuneet toiminnasta. Tarkoituksena oli luoda kannustava ilmapiiiri, jolloin oppilaat huomaisivat toimintaa osallistumisen hyvänä asiana. Halusimme kannustuksen avulla lisätä heidän itsevarmuuttaan ja luottamusta omiin taitoihin.

Kaikkien oppilaiden huomioiminen tapaamiskerroilla oli haastavaa, koska tilanteet saattoivat olla kaoottisia. Muutamit oppilaat huusivat omia mielipiteitään ja muut tyytyivät

olemaan samaa mieltä. Ohjaajina meidän tulisi ottaa huomioon kaikki oppilaat, mutta emme aina osanneet tehdä sitä. Joka tapaamiskerralla toivoimme oppilaiden tuovan omia ajatuksiaan ja mielipiteitä esille teemaan liittyen. Kysyimme jokaiselta omaa mielipidettä, mutta usein oppilaat eivät halunneet tai osanneet vastata. Saimme käytöksestä sellaisen kuvan, että toiminta ei kiinnostanut oppilaita. Sen seurauksena emme aina kysyneet heidän mielipidettään. Teimme mielestämme virheen, kun oletimme, että oppilaat eivät halunneet kommentoida. Meidän oli pitänyt sinnikkäästi kysellä heidän mielipiteitään ja yrittää kaikin tavoin saada heidät osallistumaan. Tämä onkin osa-alue, jossa meidän molempien tulisi kehittyä.

Arvioidessamme toimintaa, olemme tyytyväisiä kokonaisuuteen. Vaikka toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen oli raskasta, suoriuduimme mielestämme kunnialla. Pääsimme kokeilemaan erilaisia työmenetelmiä tulevaisuutta ajatellen, sekä käytännön työ opetti meitä. Näemme työssämme kehittämisen kohteita toimintasuunnitelman osalta. Toimintasuunnitelman tekemiseen olisi pitänyt varata enemmän aikaa ja toimintaa muuttaa vastaamaan paremmin kohderyhmää. Kaikki tapaamiskerrat pidimme kouluympäristössä ja sen vaikutusta olemmekin pohtineet aikaisemmin. Esille nouseekin kysymys siitä, olisiko toiminnan pitänyt tapahtua kouluympäristön ulkopuolella. Koulun ulkopuolella järjestetty toiminta olisi vaatinut enemmän suunnittelu-aikaa, jota meillä ei ollut käytettävissä.

Nuoren toiminnan ohjaaminen vaatii ohjaajalta kärsivällisyyttä, jämäkkyyttä ja uskoa nuoren suoriutumiseen (Järvinen 1993, 63). Toiminnan ohjaaminen oli hyvä kokemus, jonka avulla opimme paljon. Erilaiset menetelmät ja työtavat tulivat tutuiksi käytännön kautta. Kohtasimme todennäköisesti kaikki vastoinkäymiset heti alkumetreistä lähtien, mutta uskomme, että se antoi meille lisää puhtia ja ”apinan raivoa”, että saisimme toiminnan pyörimään. Saimme mielestämme loistavan kuvan siitä, mitä ryhmänohjaaminen voi olla pahimmillaan, mutta myös parhaimmillaan.

Opinnäytetyöprosessi oli antoisa ja sen avulla kolmen vuoden teoriaopinnot muuttuivat käytännöksi. Toimintaa oli aluksi vaikeaa ohjata, joka vaati meiltä toiminnan joustavuutta ja spontaaniutta. Oppilaat testasivat meidän kärsivällisyyttämme jatkuvasti ja opimme pian jättämään kommentit omaan arvoonsa. Haastavien tilanteiden hallinta muuttui helpommaksi, kun saimme lisää itseluottamusta ohjaamiseen. Toimintakerrat täytyi aloittaa aina puhtaalta pöydältä, jotta oppilaat saisivat mahdollisuuden muuttaa

omaa käyttäytymistään. Edellisen tapaamiskerran negatiiviset tunteet eivät saaneet näkyä ohjaustilanteissa. Esimerkiksi, päihde-teeman kerralla oppilaat jatkuvasti matkivat meidän puhetyylejä ja sanomisia. Tämä ärsytti meitä suunnattomasti, mutta pidimme tunteet kurissa, emmekä ”kostaneet” heille tätä seuraavalla kerralla.

7 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessi oli pitkä, vaiherikas ja antoisa kokemus. Aloitimme opinnäytetyön valmistelun jo syyskuussa 2009. Aihe muuttui maaliskuussa 2010, joten varsinaisen työskentely pääsi alkamaan vasta silloin. Suunnittelu tapahtui lyhyessä ajassa ja meille tuli kiire saada toimintasuunnitelma valmiiksi ennen toiminnan alkamista. Mielestämme syksyn aikana tehty pohjatyö oli meille hyödyksi ja helpotti työskentelyä. Kohderyhmän vaihtuessa jouduimme muuttamaan myös työmme teoriaosuutta radikaalisti. Toiminnan aikana tutustuimme uuteen teoriatietoon ja yritimme omaksua, sekä sisällyttää se tulevaan työhömmme. Sosiaalipedagogiikkaan liittyvä teoria helpotti meitä valitsemaan sopivia työmenetelmiä kohderyhmää ajatellen.

Alusta asti oli selvää, että haluamme toteuttaa toiminnallisen opinnäytetyön. Toiminnallinen opinnäytetyö oli meille vieras käsite työmme alkuvaiheessa. Sosiaalialan koulutusohjelmassa tämä on harvinainen tutkimusmenetelmä ja saimme rajoitetusti tietoa toiminnallisuudesta. Saimme paljon kannustusta menetelmän käyttämiseen, mutta meitä myös varoitettiin menetelmän haastavuudesta. Etsimme tietoa kirjallisuudesta, jotta tietäisimme mitä toiminnallisen opinnäytetyön pitäisi sisältää. Prosessin aikana huomasimme, että toiminnallinen opinnäytetyö on raskas toteuttaa ja sen eteen tulee tehdä paljon töitä. Kirjoittaessamme opinnäytetyötä olemme iloisia siitä, että valitsimme toiminnallisen tutkimusmenetelmän. Tämän avulla saimme paljon tietoa ja taitoa tulevaisuuden varalle. Tämä vahvistaa myös tulevaisuuden työsuunnitelmia, jotka tulevat varmasti suuntautumaan toiminnallisuuden pariin.

Sosiaalipedagogiikan yhdistäminen opinnäytetyöhömmme oli aluksi haastavaa, mutta teoriatiedon omaksuminen auttoi paljon. Suomessa sosiaalipedagogiikkaan liittyvää kirjallisuutta on vähän, joten opintojen aikana tehdyt muistiinpanot olivat hyödyksi etsiessämme tietoa. Sosiaalipedagogiikan käsitteiden ymmärtäminen vaati aikaa, koska ei ole olemassa yhtä ja oikeaa sosiaalipedagogiikasta tapaa työskennellä, sekä sovellusmenetelmiä on paljon. Sosiaalipedagogiikan yhdistäminen osaksi toimintamenetelmiä oli helppoa, kun löysimme itsellemme sopivan tavan työskennellä. Osallistava menetelmä on yksi sosiaalipedagogiikan menetelmistä, johon tutustuimme teoriaa lukiessamme. Menetelmä oli meille uusi, mutta kiinnostuimme molemmat sen mahdollisuuksista.

Toimintakertojen purkaminen kirjalliseen muotoon oli haastavaa. Tapaamiskertoihin sisältyi paljon nonverbaalista viestintää, jonka arvioiminen, sekä todentaminen oli hankalaa. Meidän tuli etsiä toimintakerroista kaikkein oleellimmat tapahtumat ja tilanteet, joilla oli merkitystä työmme kannalta. Ohjaajina meidän täytyi tarkastella tilanteita objektiivisesti ja säilyttää herkkyys. Omat ajatukset ja mielipiteet eivät saaneet vaikuttaa arviointiin. Meidän piti muistella tarkkaan tapaamiskertoja ja yrittää kirjoittaa tilanteista kokonaiskuva, jonka voisi hahmottaa pelkästään lukemalla raportoinnin toimintakerroista.

Saimme opinnäytetyömme toiminnallisen osion aikana runsaasti ohjausta. Opinnäytetyötä aloimme kirjoittaa kesäloman aikana, jolloin olimme molemmat myös kesätoissa. Aikataulujen yhteensovittaminen oli hankalaa, mutta löysimme viikoittain muutaman yhteisen illan. Opinnäytetyömme ohjaajat olivat kesälomalla, joten emme saaneet tiivistä ohjausta kirjallista tuotosta tehdessämme. Tukenamme on ollut Kemi - Tornion Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohje, josta olemme hyötäneet paljon. Parityöskentely oli meille molemmille oikea ratkaisu, sillä emme olisi saaneet tehtyä opinnäytetyötä näin tehokkaasti. Toistemme avulla olemme päässeet yli vaikeista tilanteista ja kannustaneet toisiamme kohti yhteistä päämäärää.

Koko opinnäytetyöprosessin aikana opimme paljon. Toiminnallisen osio oli mielestämme mielenkiintoisin ja mukavin, huolimatta esteistä joita koimme sen aikana. Nauhimme työskentelystä JOPO -luokan kanssa. Luokan opettaja auttoi meitä kasvamaan opinnäytetyön aikana ammatillisesti, antamalla meille mahdollisuuden toteuttaa omia näkemyksiä. Tutustuimme oppilaisiin kuuden viikon ja olisimme toivoneet, että yhteistyö olisi jatkunut heidän kanssaan pidempään.

LÄHTEET

Aaltonen, Marjo & Ojanen Tuija & Vihunen Riitta & Vilén Marika 2003. Nuoren aika. WS Bookwell Oy, Porvoo.

Aho, Sirkku. & Laine, Kaarina. 1997. Minä ja muut. Otava, Helsinki.

Airola, Marja & Tarsalainen, Anne 2005. Murkkuelämää. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Anttila & Eronen & Kallio & Kanninen & Kauppinen & Paavilainen & Salo 2007. Persoonaa 2 – Kehityopsykologia. Edita Prima Oy, Helsinki.

Barkman, Johanna 2008. Tunne Tyypit! –kortit. Luettu 14.07.2010. http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/lehdet/tiedote_0108_nettiin.pdf

Blaxter, Loraine & Hughes, Christina & Tight, Malcom 2006. How to research. 3.painos. Open University Press, England.

Harinen, Päivi & Heikura, Mari & Lehmus, Heikki & Vallisto, Matias 2008. Tappelua takapenkillä: kokemuksia kohdennetun nuorisotyön poikien pienryhmätoiminnasta. Juvenes, Tampere.

Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) 1999. Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena kustannus, Juva.

Hyppönen, Merja & Linnossuo, Outi (toim.) 2002. Zip, zap ja boing: leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hoito-, kasvatus- ja sosiaalialan koulutukseen ja työhön. Saarijärven Offset, Saarijärvi.

Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY, Porvoo.

Järvinen, Kimmo 1993. Elämä hallintaan – erityisnuorisotyön opas tekijöille. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Kemppinen, Pertti & Rouvinen-Kemppinen Katriina 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku Vinkkejä kasvattajille. Hakapaino Oy, Helsinki.

Kokko, Riitta-Liisa 2006. Tulevaisuuden muistelu on asiakkaiden voimavaroja vahvistava työmuoto. Luettu 14.07.2010. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/puheenvuoro/?announcementId=c2a33a12-7e59-455d-9c6a-7108a8e72f22&groupId=85ee9f92-6911-4ffa-a36f-060357d312ba>

Kuula, Arja 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino, Tampere.

Nurmi, Jari-Erik 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, Paula & Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. WSOY, Porvoo, 256–274.

Mannerheimin lastensuojeluliitto 2004. Mä oon jees! Aineisto itsetuntemuksesta tutkioppilasohjaajalle. Luettu 19.07.2010. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/49aaf2e1877ffd8ab65c28c02101a9b1/1279558676/application/pdf/22305/MaonjeesItsetuntojaitsetuntemus-aineistooohjaajalle.pdf>

Mönkkönen, Kaarina & Nurro, Marjukka & Väisänen, Raija 1999. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia. Kopijyvä, Kuopio.

Opetusministeriön julkaisu 15 2009.

Opetusministeriö & Suomen mielenterveysseura. Mielen Hyvinvoinnin Opetus – opettajille 2008–2011. Luettu 18.7.2010. <http://www.mielenhyvinvoinninopetus.fi>

Pesäpuu ry:n verkkokauppa. Tunne Tyypit. Luettu 22.07.2010. http://www.pesapuu.org/product_info.php?cPath=22&products_id=90

Rouvinen-Kemppinen, Katriina & Kemppinen, Pertti 2000. Luovuuden kukoistus - toiminnallinen harjoituskirja. Kannustusvalmennus P. & K. Oy, Vantaa.

Sinkkonen, Jari 2010. Nuoruusikä. WSOY, Juva.

Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. Eurorail. Luettu 15.07.2010.
<http://www.alli.fi/monikulttuurisuus/kasikirja/osaB/aktiviteetit/euro-rail.html>

Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. Kenen joukoissa seisot. Luettu 15.07.2010.
<http://www.alli.fi/monikulttuurisuus/kasikirja/osaB/aktiviteetit/joukoissa.html>

Toikka, Kati & Toikka Päivi 2006. Ratkaisuna ryhmätoiminta – välineenä vuorovaikutus. Erikoispaino Oy, Helsinki.

Vilka, Hanna & Airaksinen, Tiina 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

TOIMINTASUUNNITELMA1 KERTA: Tutustuminen**Aloitus** (5 min)**Tutustumisleikit** (30 min)**Säännöt** (10 min)**VÄLITUNTI****Video-/musiikki-klippi** (5min)**Toiveet** (15 min)**Palaute** (15 min)2 KERTA: Verkostokartta**Kuulumiset** (10min)**Verkostokartta** (30min)**Sananselitys** (20min)**VÄLITUNTI****Video-/musiikki-klippi** (5min)**Hyvän mielen – pelikortit** (15min)**Palaute** (15min)3. KERTA: Erilaisuus**Eurorail** (15 min)**Vähemmistö –keskustelu** (10 min)**Erilaiset elämäntarinat** (20min)**VÄLITUNTI****Kenen joukoissa seisot?** (15 min)**Sosiaaliset tilanteet** (10 min)**Palaute** (5 min)4. KERTA: Päihde**Kuulumiset** (10 min)**Säkki-harjoitus** (10 min)**Valistusvideot** (20 min)**VÄLITUNTI****Tietovisa** (10 min)**Tulevaisuuden muistelu** (20 min)**Palaute** (5min)5. KERTA: Minäkuva**Kuulumiset** (10min)**Minäkuva** (15min)**Elokuvan äänestys** (5 min)**Palaute** (15 min)**Mitä teen kesällä** (30 min)6. KERTA: Peli-ilta**Elokuvan katselu****Pizza**

1.4.2010 Kemi

Hei!

Olemme kolmannen vuoden sosionomiopiskelijoita Kemi-Tornion Ammattikorkeakoulusta. Valmistumme joulukuussa 2010 ja edessämme on opinnäytetyön tekeminen.

Alamme vetämään toiminnallista ryhmää JOPO-luokassa, kerran viikossa alkaen keski-
viikkona 6.4.2010. Tapaamisia tulee olemaan kuusi, jolloin toiminta kestää toukokuun
puoleen väliin saakka.

Pyydämme lupaa käyttää ryhmässä esille tulevia tilanteita ja asioita opinnäytetyössämme. Asiat eivät kuitenkaan henkilöidy keneenkään, vaan käytämme niitä oman oppimistemme tukena. Saatamme kuvata tai äänittää ryhmätilanteita, mutta emme julkaise niitä ilman suostumustanne.

Annamme mielellämme lisätietoa ryhmän toiminnasta!

Johanna Trast

johanna.trast@edu.tokem.fi

Karoliina Vilmi

karoliina.vilmi@edu.tokem.fi

TIETOVISA

- Mikä on tupakkayskä?
 - Limainen yskä, johon liittyy voimakkaita yskänkohtauksia.
- Onko päihteiden käyttö jokaisen yksityisasia?
 - Ei ole, koska päihteiden käyttö vaikuttaa lähipiiriin.
- Miksi laki kieltää alle 18-vuotiaiden päihteiden käytön?
 - Vaikutukset ovat tuhoisampia kuin aikuisilla ja laki suojaa nuoria haittavaikutuksilta.
- Mikä aine aiheuttaa riippuvuutta tupakassa a) terva b) häkä c) nikotiini?
 - c)nikotiini
- Sisältääkö tupakansavu hyönteismyrkkyä?
 - Sisältää.
- Kuinka moni kuolee Suomessa alkoholimyrkytykseen vuodessa?
 - 400–500 ihmistä.
- Onko olemassa mietoja huumeita?
 - Ei ole, riippuvuus syntyy yhdestäkin ja kaikki ovat haitallisia.
- Mikä on delirium eli juoppohulluus?
 - Jos lopettaa pitkän juomisputken, tulee ihmiselle pahoja harhoja, tärinää ja jopa tajunnan menetys tai sydämen pysähtyminen.
- Voiko raskauden aikana käyttää päihteitä?
 - Ei voi.
- Listaa kolme päihteiden aiheuttamaa haittaa.
 - Esimerkiksi: riippuvuus, päihteiden tuomat maksa-sydän-keuhkosairaudet ym.

PALAUTE:

1. Mikä on ollut parasta toimintakerroissa?
2. Mikä on ollut huonointa?
3. Miten olet itse osallistunut?
4. Mitä palautetta haluat antaa meille?
5. Arvioi toimintaa asteikolla 1-5.